PD-AAI-747
ISN 148
511005400 6801

PROYECTO DE EDUCACION RURAL I

INFORME FINAL

NUMERO DE CONTRATO

GOB/AID-511-98

PREPARADO POR:
LA UNIVERSIDAD DE NUEVO MEXICO
OFICINA DE BOLIVIA

HORACIO ULIBARRI
JEFE DE GRUPO

COCHABAMBA - BOLIVIA
MAYO DE 1981

I N D I C E

	Páginas
CARTA DE TRANSMISION	iii
UNIVERSIDAD DE NUEVO MEXICO, OFICINA EN BOLIVIA	iv
PREFACIO	v
INTRODUCCION	viii
SECCION I - ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO DE EDUCACION RURAL I	1
Descripción del Proyecto	1
Implementación	12
SECCION II - ADMINISTRACION DEL PROYECTO	16
Organización	17
Funciones	20
Resúmen y Recomendaciones	39
SECCION III - IMPLEMENTACION DEL PROYECTO SEGUN COMPONENTES	42
Introducción	42
Componente I: Desarrollo de Currículum y Producción de Materiales.	43
Desarrollo de Currículum	43
Educación Bilingüe	57
Componente II: Formación y Entrenamiento Docente	75
Componente III: Educación No Formal	85
Educación No Formal	85
Comunicaciones	108
RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	125

CARTA DE TRANSMISION

Este Informe Final es presentado por la Universidad de Nuevo Mexico, Oficina en Bolivia, en cumplimiento del Artículo II, Parte C, del Contrato Número GOB/AID-511-98, entre la Universidad de Nuevo Mexico y el Gobierno de Bolivia, a la Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Educativo Rural (CONDER), Ministerio de Educación y Cultura y a la División de Desarrollo de Recursos Humanos (HRDD), Agencia Internacional para el Desarrollo, Estados Unidos de América.

HORACIO ULIBARRI.

UNIVERSIDAD DE NUEVO MEXICO, OFICINA EN BOLIVIA

Equipo de Asesores Técnicos:

Horacio Ulibarrí	Jefe de Grupo
Lydia D. Ulibarrí	Especialista en Currículum
Donald H. Burns	Especialista en Educación Bilingüe
Horacio Ulibarrí	Especialista en Formación y Entrenamiento Docente
César Jaramillo	Especialista en Educación No Formal
Roberto S. Gutiérrez	Especialista en Medios de Comunicación

Personal de Oficina:

Jaime Márquez	Asistente Administrativo
Sylvia T. Sonaglia	Secretaria Ejecutiva
Jorge Cuba	Dependiente - Chofer

PREFACIO

El presente documento constituye el informe final sobre las actividades de la Universidad de New Mexico en el Proyecto de Educación Rural (PER-I) en Bolivia. El informe, redactado por el equipo de asesoría técnica, describe la participación de la Universidad en la implementación del PER-I, sus logros e insuficiencias. Es de esperar que el informe permita al lector conocer por dentro algunos aspectos del funcionamiento del proyecto, además de conducir al aprovechamiento de la experiencia adquirida para su aplicación en proyectos futuros.

En la preparación de informes finales como éste, existe la tendencia a concentrarse en las insuficiencias del programa y a pasar por alto los éxitos. El informante tiende a concentrarse en los problemas que resultaron difíciles de resolver. A menudo sucede que los aspectos del proyecto que se desenvolvieron sin dificultad no reciben la atención que se merecen, simplemente porque requirieron poco tiempo o esfuerzo de parte del personal a cargo del programa. Este informe final no constituye ninguna excepción a la regla.

En la lectura de este informe, el lector debe tener permanentemente en cuenta las circunstancias desusadas y extremadamente difíciles en que debió funcionar el proyecto. Durante los cinco años de su existencia, PER-I experimentó siete cambios de gobierno. Contrariamente a la creencia popular, los sistemas educacionales no funcionan independientemente de los sistemas políticos. Fue inevitable, por lo tanto, que los cambios de gobierno afectaran la operación del PER-I. A pesar de todo, los educadores deben desempeñarse dentro del contexto político en que las circunstancias los coloquen. Es de reconocer el mérito de los educadores bolivianos que colaboraron con el PER-I, que prosiguieron en la búsqueda de sus objetivos globales pese a la dificultad de las condiciones en que se encontraban.

También debemos hacer especial mención de los líderes del gobierno boliviano quienes, independientemente de su posición política, se mantuvieron unidos en su ideal de mejorar la vida del campesino boliviano. Los esfuerzos en favor del desarrollo rural no sólo mejoran las condiciones de vida en el campo, sino que también conducen al desarrollo económico de la nación en general. La conciencia de que el mejoramiento y expansión del sistema de educación rural es una parte integral del desarrollo rural, contribuye al mérito de los funcionarios del gobierno boliviano. Pese a las insuficiencias que puedan haberse dado en el logro de algunas de las metas del PER-I, debemos señalar que el objetivo del proyecto era digno y humanitario. Podríamos decir que es mejor fijarnos metas altas y no alcanzarlas todas, que fijarnos metas insignificantes y alcanzarlas con facilidad. En resumen, todos los que cooperaron con el PER-I, ya fueran funcionarios bolivianos, personal de AID/Bolivia o técnicos de la Universidad de New Mexico, deben alegrarse con el pensamiento de que el PER-I tendrá un impacto positivo y duradero sobre la población rural boliviana.

En el campo del currículo, por ejemplo, la mayor parte de los grados a nivel primario cuentan con programas reestructurados que incluyen adaptaciones para la niñez rural. PER-I también ha contribuído a crear la conciencia de que la educación primaria necesita satisfacer las necesidades de la población rural. Confiamos en que, como resultado, disminuirá la cantidad de alumnos repetidores y de desertores escolares. Además de la elaboración de programas educativos para el currículo rural se ha hecho gran progreso en la implementación de los métodos de enseñanza bilingüe en las zonas de habla quechua. En el futuro, por lo tanto, la población rural tendrá más fácil acceso a la economía de mercado, lo que mejorará su oportunidad de participar en los procesos de desarrollo social y político.

Más aún, es probable que los métodos de enseñanza bilingüe reduzcan aún más la repetición de grados y la deserción escolar permitiendo así una mejor utilización de los recursos disponibles para la educación boliviana. También debemos señalar que la elaboración e implementación de un currículo bilingüe completamente nuevo es una empresa sumamente difícil. Un esfuerzo similar en los Estados Unidos lleva ya trece años, y es mucho lo que aún queda por hacer, pese a que se cuenta con recursos mucho más abundantes y mayor estabilidad política.

El componente de Educación no formal del PER-I logró reconocimiento como una alternativa viable a la enseñanza estructurada en el aula. Una vez más, el programa de educación no formal fue adaptado en base a las necesidades y perspectivas rurales. Se han elaborado e implementado estrategias para la comunicación de programas no formales en las zonas rurales. Se espera que este programa, así como los elaboradores por el componente curricular, promuevan el desarrollo económico, social y político de las zonas rurales.

En el campo de la formación docente y del perfeccionamiento del personal ya en servicio, se han ensayado e implementado nuevos currículos, estrategias y métodos. Tal vez una de las contribuciones más importantes del PER-I sea precisamente en el campo del entrenamiento. No sólo se han formado maestros, sino también especialistas en elaboración de currículo, desarrollo de materiales de enseñanza, educación bilingüe, educación no formal y comunicaciones. Ya sea que estas personas continúen desempeñando su tarea en la región geográfica que abarca el PER-I o en otras regiones, sin duda realizarán una valiosa contribución al mejoramiento de la prestación de servicios educativos.

Tenemos la certeza de que PER-I quedará en los anales de educación rural boliviana, por haber afectado substancial y positivamente las vidas y el desarrollo económico del pueblo boliviano. Todos los que participaron del PER-I deben enorgullecerse de sus logros y de la potencial importancia del proyecto.

INTRODUCCION[1]

PRESENTACION Y JUSTIFICATIVO:

Este informe es presentado por la Universidad de Nuevo Mexico, Oficina en Bolivia, en cumplimiento del Artículo II, Parte C, del Contrato Número GOB/AID-511-98 entre la Universidad de Nuevo Mexico y el Gobierno de Bolivia, a la Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Educativo Rural (CONDER), Ministerio de Educación y Cultura y a la División de Desarrollo de Recursos Humanos (HRDD), Agencia Internacional para el Desarrollo, Estados Unidos de América.

PROPOSITO:

Es el deseo de los autores de este informe dar por este medio quizá un último aporte al Proyecto de Educación Rural I. También se espera contribuir a futuros proyectos por medio del análisis estructo-funcional que se utiliza al hacer la descripción del PER-I creando pautas para organizar y administrar futuros proyectos semejantes al presente.

Se hará un análisis institucional de la estructura y funciones utilizadas en este Proyecto, primero dando la descripción actual, presentando luego una base teórica de cómo debía ser idealmente y finalmente acomodando la teoría a la realidad, hacer sugerencias sobre cómo debió haberse hecho el manejo del Proyecto. Creen los autores que este tipo de sugerencias tendrán mayor trascendencia que sugerencias totalmente situacionales al Proyec

---

[1]Este informe, PROYECTO DE EDUCACION RURAL I: INFORME FINAL DE LA UNIVERSIDAD DE NUEVO MEXICO, fue elaborado en equipo por los asesores técnicos de la Universidad de Nuevo Mexico, Oficina en Bolivia: Lydia D. Ulibarrí, Asesora en Currículum; Donald H. Burns, Asesor en Educación Bilingue; César Jaramillo, Asesor en Educación No Formal; Roberto S. Gutiérrez, Asesor en Comunicaciones; y Horacio Ulibarrí, Asesor en Formación Docente y Jefe de Grupo.

construcciones, viviendas y talleres se veía con mejor claridad que los aspectos experimentales que realmente serían los que mejorarían la educación rural. Construír planteles y edificios es fácil; cambiar actitudes e introducir nuevas ideas es sumamente difícil. Esta falta de compresnión tal vez fue el peor desface que se cometió en el Proyecto. Nunca se clarificó al nivel operativo si este proyecto era proyecto de desarrollo, proyecto experimental puro o proyecto experimental-formativo[2].

Por esta razón los objetivos operacionales nunca fueron definidos con claridad. Era muy difícil desarrollar un marco teórico dentro del cual encuadrar las actividades, simplemente porque las finalidades del proyecto nunca se comprendieron bien. Este factor tuvo su impacto en todos los componentes del Proyecto tanto en su conjunto como individualmente. El resultado fué que a nivel operacional nunca hubo una planificación cohesiva y así es que los esfuerzos de cada componente nunca fueron coordinados. También por esta razón y por demoras logísticas nunca se pudo realizar con continuidad la planificación de un año al otro.

---

[2]Por Proyecto de Desarrollo se implica la implementación de programas u obras sin necesidad de haber sido desarrolladas o experimentadas en el sitio de aplicación. El diseño de un programa de experimentación pura tiene como base una muestra experimental a la cual se le aplica el tratamiento, proceso, estrategia, etc., a experimentarse y una muestra de control a la cual no se le aplica nada, pero sí se evalúa con pre-test y post-test al igual que el grupo experimental. Un diseño experimental formativo tiene como objetivo mejorar procesos, estrategias, programas, etc., por medio de aplicación y evaluación formativa contínua. En este diseño a través de evaluaciones se va descartando lo que no funciona o rinde, y al ritmo que se descartan elementos, factores o variables se introducen nuevos formando un proceso, método, estrategia, etc. Así es que desde el principio de la experimentación hasta su fin se ha elaborado-desarrollado-implementado algo que es mejor, más factible, más funcional que con lo que se había principiado.

to, porque este Proyecto no será el último que el Ministerio de Educación y Cultura administre, ni es el último de tal índole que USAID supervisa en sus relaciones internacionales. Tampoco quiere decir esto, que no se harán sugerencias situacionales al Proyecto. Las sugerencias administrativas se darán en la sección dedicada al análisis administrativo del Proyecto y las sugerencias situaciones se presentarán en el análisis hecho por componente.

No es intención de los autores de envolverse en la sábana del negativismo o culpar a nadie. Por medio del análisis institucional se verán las fallas y desfaces que frenaron el desarrollo y bloquearon la implementación del Proyecto. Si bien no se logró todo lo esperado (por lo menos dentro de los tres Componentes en los cuales la Universidad intervino directamente) un análisis institucional puede dar las pautas sobre cómo organizar y administrar proyectos futuros con el fin de asegurar mayores logros.

PREVISTA DEL TEMARIO:

Este Proyecto fue concebido bajo espectativas muy grandes. El diagnóstico educacional, realizado en 1973, demostraba con gran claridad los enormes problemas de la educación rural. A través de los Proyectos de Desarrollo Educativo Rural I, II y III existía la esperanza de resolver de una vez por todas, los problemas de la educación rural boliviana. Los documentos de base, "El Libro Verde" y "El Libro Plomo", en los cuales se fundamentó el Convenio de Préstamo entre los Gobiernos de Bolivia y los Estados Unidos elaboraron un programa tan idealista que sería muy difícil implementarlo bajo las mejores condiciones, mucho menos en las condiciones adversas que el PER-I encaró en su historia.

La magnitud del Proyecto era tan grande que pocos técnicos involucrados en el mismo lo podían concebir en su globalidad. Tal vez el aspecto de

Lo mismo se puede decir a nivel administrativo. Este concepto nebuloso de las finalidades del Proyecto frenó el desarrollo de una organización funcional administrativa. Por mucho tiempo no existió un conocimiento del flujo de funciones; los canales de comunicación no estaban esclarecidos; había aspectos en el Proyecto, cargados de responsabilidades sin autoridad para ejecutarlas; la autoridad estaba muy centralizada y a veces no se sabía cuál era el centro de autoridad. Entre tanto, se puede añadir que las demoras logísticas y la falta de cumplimiento a nivel logístico, tuvieron un efecto catalista negativo en el progreso del Proyecto.

Obviamente una situación caótica como ésta es dañina cuando solamente funciona una unidad administrativa. Pero cuando tal entidad tiene que coordinar sua actividades con otra agencia como en el caso del PER-I, los resultados pueden ser desastrosos. CONDER, la agencia administrativa del Proyecto, tenía que tratar con HRDD, quien desempeñaba el papel de monitor y estaba encargado de los desembolsos. La Historia del Proyecto indica que siempre hubo tardanzas al hacer los desembolsos. La razón muy frecuentemente fué que no se hacían las solicitudes o se hacían muy tarde. A veces alguna solicitud era rechazada por falta de justificación suficiente. (Este hecho ejemplifica un problema perpétuo en programas de este tipo donde la agencia financiera tiene que necesariamente sobrepasar su rol de monitor e involucrarse en funciones administrativas). Así es que más de la mitad del presupuesto no fué programado ni comprometido hasta meses antes de la terminación del Proyecto.

Con estos desfaces que parecen tan obvios, cuando se analizan friamente y después de transcurridos los acontecimientos, se podría preguntar: pero, ¿dónde estaba el equipo asesor?. Lamentablemente la Consultora se inte

gró al Proyecto poco más de un año después del inicio del Proyecto. Esto privó a la misma de prestar asesoramiento de base y para cuando ella emprendió sus funciones todos los patrones administrativos y operativos ya estaban establecidos. Por otra parte la justificación de un grupo consultor debe descansar en la plena confianza del grupo asesorado, de que los conocimientos y experiencia del asesor pueden ayudar a resolver los problemas, a desarrollar procesos actividades, etc., hacia las metas establecidas, así como también ayudar a evaluar el alcance del proyecto. En ausencia de este factor tiene que haber alguna otra base de operación para que el asesoramiento sea tratado a nivel de planificación, nivel administrativo o nivel operativo. Con raras excepciones, nunca se le otrogó al grupo asesor la categoría de experto capaz de ayudar a solucionar problemas y desarrollar el Proyecto y, al nivel administrativo, de tener la suficiente experiencia como para poder prestar asistencia técnica en el manejo del Proyecto. El patrón usual, a nivel técnico fue uno de rechazo del asesoramiento y a nivel administrativo la ausencia de información necesaria para poder prestar asistencia técnica adecuada. Por otro lado, USAID no prestó el debido apoyo a la Consultora (tal como requerir el visto bueno de la Consultora antes de hacer desembolsos) para solucionar los problemas mencionados. Estos dos factores truncaron en gran forma la efectividad de la Consultora. Por estas dos razones, con el anhelo de cumplir con sus obligaciones la Consultora se vió obligada a prestar asistencia técnica más bien en base a la amistad entre los asesores técnicos y sus contrapartes que de una manera profesional. Por supuesto, esta base de operación tenía que ser la más precaria.

Tampoco se puede pasar por alto los numerosos imponderables socio-políticos que frenaron el progreso del Proyecto. Este proyecto tuvo la amarga

suerte de pasar por siete gobiernos. Cada vez que cambiaba el gobierno, inevitablemente había cambio de personal, frecuentemente desde los más altos niveles hasta los más bajos a nivel de operación. Cada vez que había cambio de personal, se deshacía la continuidad de experiencias y se perdían el ánimo y empeño para llevar adelante el Proyecto y lo que resultó aún más serio, fue tal vez el hecho de que durante algunos gobiernos los objetivos estuvieron sujetos a fines políticos.

No obstante y a pesar de formidables obstáculos, se logró bastante en la parte técnica de este Proyecto. Se tiene que decir que han habido muchos involucrados en el Proyecto que han luchado con buena fé y estusiasmo. Todos lograron por las experiencias de desarrollo, entrenamiento dentro del Proyecto y la implementación de nuevas alternativas en la educación rural. Lo más importante tal vez será la inquietud que ha nacido para mejorar la educación rural y ayudar al campesino a que se ayude a sí mismo.

Este preámbulo se refuerza y analiza en detalle en las siguientes secciones del informe. La Sección I da un análisis historial del Proyecto prestando un telón de fondo para el análisis estructo-funcional que se hace en la Sección II. En la Sección II se analizan también los aspectos administrativos del Proyecto. En la Sección III se hace el informe de las actividades, logros y recomendaciones situacionales por componente. En la última, Sección IV, se da un resumen de los logros, se hacen algunas observaciones generales y se dan algunas recomendaciones generales.

SECCION I

ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO EDUCATIVO RURAL I

Con el fin de plantear las bases para un análisis estructo-funcional del Proyecto se hace en esta sección un relato analítico del desarrollo e implementación del mismo, para este propósito se examinan los documentos de bases sobre los cuales se creó y elaboró este Proyecto. Se dá una breve descripción de los objetivos y el financiamiento del Proyecto. La organización anticipada en términos de estructura y funciones administrativas se examinan en más detalle. El rol de la Universidad de Nuevo Mexico como agente consultor se detalla tratando de aclarar sus obligaciones y posición en el organigrama del Proyecto. Por fin se hace un análisis de los esfuerzos de implementación relacionándolos con el progreso del Proyecto.

1. Descripción del Proyecto

Propiamente la historia del PER-I se inicia con el Diagnóstico que se realizó en 1973, cuyo informe se publicó en 1974 y termina con la finalización del Convenio de Préstamo el 27 de abril de 1981. Este relato cubre el lapso de 1973 hasta el 31 de marzo de 1981, cuando terminan las actividades asesoriales de la Universidad de Nuevo Mexico exceptuando un mes más para el Jefe de Grupo para entregar el informe final y cerrar la Oficina de la Universidad en Bolivia.

Documentos de Base:

Hay seis documentos de base que sirvieron como cimiento para el desarrollo e implementación del presente Proyecto.

1.- Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Este es un plan para el mejoramiento de la Educación Boliviana elaborado en 1971. Tiene poca incidencia en el Proyecto excepto que la dirección

general del Proyecto se sacó de este plan.

2.- El Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Este es el informe de un exhaustivo diagnóstico de la educación en Bolivia, que sirvió como la base principal en la planificación y desarrollo del Proyecto. En base a esta información se elaboraron los documentos de anteproyecto que justificaron el préstamo, y el financiamiento, se utilizó en menor medida en la elaboración del Convenio de Préstamo.

3.- Proposal and Recommendations for Considerations by the Development Loan Committee. (Propuesta y Recomendaciones para Consideración del Comité para Desarrollo de Préstamos). Este documento, comúnmente conocido como el Libro Verde, realmente es el anteproyecto del PER-I. Fué en base a éste documento que se hizo el Préstamo que posibilitó el desarrollo del Proyecto. En él se delinean comprensiva aunque tal vez algo idealísticamente, los parámetros, los objetivos, la organización y procesos operacionales del Proyecto. Una comisión bi-nacional estaba encargada de elaborar este documento, pero por presiones del tiempo se acabó por elaborar por los miembros americanos, los miembros bolivianos prestando poco aporte.

4.- Programa Piloto de Desarrollo Educativo Rural para el Departamento de Cochabamba. Este documento conocido como "El Libro Plomo", es la contrapartida del "Libro Verde", por parte del gobierno Boliviano. Al igual que el Libro Verde se suponía ser elaborado por la comisión bi-nacional pero los técnicos norteamericanos se ocuparon de elaborar el "Libro Verde"y el grupo Boliviano elaboró

el "Libro Plomo", con poco aporte americano.

5.- Convenio de Préstamo AID-511-V-054. De los documentos de base aunque basado en ellos, éste es el único documento oficial que legaliza el Proyecto de Educación Rural I. En él se establecen las condiciones de préstamo, las condiciones previas a desembolsos y los parámetros del Proyecto. Es decir, aunque toma en cuenta la planificación realizada en la elaboración de los "Libros Verdes y Plomo", nunca se mencionan por nombre directamente en el Convenio entonces éste es el único documento legal que respalda el Proyecto. Establece los parámetros, la organización y funciones a realizarse en una manera muy flexible que se dá a más de una interpretación y de ahí algo de confusión y desacuerdo en relación a la interpretación de objetivos y la dirección que el Proyecto debía seguir.

6.- Contrato entre la Universidad de Nuevo Mexico y el Gobierno de Bolivia GOB/AID-511-98. A través de este documento se le contrata a la Universidad de Nuevo Mexico a prestar asistencia técnica al Proyecto. Delinea el rol, los deberes y responsabilidades de la Universidad y de su equipo técnico, como también otras obligaciones de contrato. Al igual del Convenio, este documento indica poca relevancia directa a los "Libros Verdes y Plomo".

7.- Cartas de Implementación. Las cartas de implementación no constituyen un documento en sí, aunque en el transcurso del Proyecto la copilación de cartas puede ser considerada como un documento en sí. Básicamente, las cartas de implementación sirven como instrumento por el cual se modifican, se rectifican errores imprevistos

o se le da nueva dirección a un proyecto. Se transmiten en base a un acuerdo entre las partes involucradas. En el presente Proyecto las Cartas de Implementación han desempeñado un papel muy importante.

Aspectos Proyectados del Proyecto:

Han habido muchas críticas en cuanto al alcance y magnitud del Proyecto. Tal vez esto sea verdad, pero hay que reconocer que este Proyecto se relacionaba totalmente a las necesidades educacionales rurales, proyectando e interrelacionando muchos factores que podrían haber resultado en un programa efectivo. Si las condiciones hubieran sido más favorables, tal vez los alcances hubieran sido mayores.

Objetivos del Proyecto. La concepción de este Proyecto fue que sería el primer paso a la realización de la meta del Plan Nacional de Desarrollo, que reza:

> Establecer un sistema de educación nacional más equitativo y más eficiente y que responda sustantivamente e institucionalmente a las necesidades de aprendizaje del área rural boliviano.

El objetivo del Proyecto se enuncia así en el Libro Verde:

> El propósito del Proyecto Educación Rural I es de crear y probar un sistema de educación rural, prototipifica en un Deper - tamento Rural de Bolivia, seleccionado para 1980. Dará expe - riencias en el diseño e implementación de un esquema compren - sivo en un área geográfica limitada que le ayudará al MEC im - plementar una reforma educacional más ágilmente y con seguri - dad.

Para el alcance de este objetivo amplio, se propuso un programa dirigido hacia el mejoramiento del sistema educativo en las comunidades rurales y la adaptación de esa educación según su relevancia con relación a las necesidades socio-económicas de las mismas. Así se ve que tanto el objetivo ge

neral del Proyecto, como la dirección proyectada indican que este Proyecto sería substancialmente un proyecto experimental/formativo requiriéndose profundos conocimientos de la teoría de sistemas para lograr dicho objetivo.

Los objetivos operacionales del Proyecto se basaron en el Diagnóstico realizado en 1973, que reveló las siguientes deficiencias educacionales:

1.- Una falta de adaptación de la educación nacional al medio ambiente.
2.- Una falta de materiales didácticos.
3.- Una preparación inadecuada de los profesores para enfrentar los problemas especiales del medio socio-linguístico de la escuela rural.
4.- Una falta de utilizar la escuela rural como centro o agente para acción de mejoramiento de la comunidad.
5.- Una falta de coordinación entre la escuela y otras instituciones de desarrollo.

Así es que se formularon los siguientes objetivos operacionales para el Proyecto:

1.- Mejoramiento en la preparación de profesores rurales.
2.- Revisión del currículum y preparación de materiales didácticos que reflejarán las necesidades locales, las características de la lengua vernácula y las costumbres culturales típicas del área rural.
3.- Desarrollo del Núcleo Escolar Rural como centro de la comunidad.
4.- Utilizar el terreno perteneciente al núcleo escolar rural para agricultura.

5.- Mejoramiento de las plantas escolares y mobiliario escolar.

Existieron algunas discrepancias entre la enunciación de los objetivos del Proyecto, el "Libro Plomo" y el "Libro Verde". Pero hay muchas más diferencias con relación a los objetivos entre estos dos documentos y el Convenio. En realidad, el Convenio no enuncia objetivos sino más bien delinea actividades a cumplirse en las diferentes áreas del Proyecto.

Las referencias al "Libro Verde", (el documento único por el cual se efectuó el préstamo) que hace el Convenio son vagas e indirectas. Por ejemplo en el Artículo IV, Sección 4.01, acápite (b) del Convenio reza: "El Prestatario hará que el Proyecto se lleve a cabo de acuerdo con los planes, especificaciones, reglamentos, contratos, programas y otros arreglos y las correspondientes modificaciones de ellos, aprobados por USAID". Presuntamente esta cláusula se refiere al "Libro Verde", ya que estos parámetros se encuentran allí, pero nunca se menciona por nombre el "Libro Verde".

Se pudieran citar muchos otros ejemplos donde aparentemente el "Libro Verde" se usó como base para el desarrollo del Convenio, pero ésto no tiene importancia, lo fundamental que hay que aclarar es que el Convenio por el hecho de no mencionar ni hacer referencia a uno u otro de los documentos no les otorga categoría oficial. Entonces oficialmente el Convenio es el único documento legal que respalda este Proyecto.

Lo mismo se puede decir del Contrato GOB/UNM. En el texto del Contrato obviamente se refleja el texto del "Libro Verde" en varias partes. No obstante no hay referencia directa ni al "Libro Verde" ni al "Libro Plomo", en el texto del Contrato; de manera que el Convenio es el único documento o

ficial que respalda al Contrato.

En cuanto a las especificaciones para el programa, el Convenio se elaboró con suma flexibilidad, permitiendo modificaciones, reajustes, etc. sin tener que rehacer el contrato. Sin embargo un documento de ésta índole sufre grandes desventajas ya que se presta a múltiple interpretación, desacuerdo y confusión. Tal documento precisa un documento de fondo, un documento de anteproyecto, donde todos los términos y especificaciones estén bien aclarados. Indudablemente USAID mantenía el "Libro Verde" como documento de fondo, pero aparentamente no fue comunicado a los Bolivianos hasta después de cierto tiempo. Por otro lado el "Libro Verde" nunca se tradujo al Español y como resultado, los administradores técnicos bilivianos del Proyecto no pudieron comprender en su totalidad el texto de dicho documento.

Cuando los administradores y técnicos Bolivianos se dispusieron a elaborar un plan maestro de cinco años, no contaron con otro documento más que el Convenio como referencia. Algo se consultó en el "Libro Plomo", pero este texto tampoco era ampliamente conocido. Así es que el Plan Maestro tomó la dirección que los Bolivianos creyeron mejor, sin referencias y pautas objetivas. Por razones logísticas en corto tiempo el Plan Maestro resultó obsoleto y fue abandonado. Desde entonces la planificación se hizo anualmente, al nivel de componente con poca coordinación con otros componentes y sin referencia a las especificaciones del "Libro Verde".

No obstante, USAID siguió usando el "Libro Verde" como documento de fondo para sus actividades de supervisión y para realizar sus evaluaciones anuales haciendo referencia al "Logical Framework" para mensuración cuantitativa.

<u>Financiamiento del Proyecto</u>. El financiamiento del Proyecto se efec-

tuó por medio del Convenio de Préstamo USAID 511-v-054 teniendo el mismo tres distintas partes. Parte del Financiamiento consistió en un préstamo de parte del Gobierno de los Estados Unidos al Gobierno de Bolivia. La segunda parte fue un aporte del Gobierno Boliviano al Proyecto, consistiendo de una parte de contribución de materia prima para construcciones y otros factores y una apropiación en el presupuesto nacional para los costos de operación del Proyecto. La tercera parte fue una donación del Gobierno Americano, que fue la que se utilizó en gran parta para prestar asistencia técnica al Proyecto.

Una cantidad de los fondos de préstamo fue comprometida para contratos de asistencia técnica a corto plazo y para mandar a técnicos Bolivianos al exterior, a terceros países, para estudio y capacitación. Solo una parte de los fondos para contratar técnicos a corto plazo fue utilizada.

Los fondos aportados por el Gobierno de Bolivia fueron manejados directamente por él sin intervención de USAID. Los fondos de préstamo fueron desembolsados por USAID, según condiciones especificadas en el Convenio. Los fondos de donación fueron desembolsados directamente por USAID; la parte correspondiente a la Universidad de Nuevo Mexico fue desembolsada según los términos del Contrato.

El equipo asesor de la Universidad de Nuevo Mexico no desempeñó un rol específico en el manejo de ninguno de estos fondos.

Estructura y Funciones Administrativas. El diseño de este Proyecto estuvo relacionado con el Proyecto anterior, Proyecto de Administración, y Desarrollo Instruccional que procuró reorganizar el Ministerio con el

fin de realizar una descentralización de funciones, como también entrenamiento de administradores para las nueve oficinas distritales. Se vió la oportunidad de dar empuje al nuevo rol del Centro Distrital, reforzando el sistema educativo al nivel departamental al relacionar CEDED con sus filiales SIDA y SAED.

En la planificación para la reforma educacional proyectada en cuatro fases, el Centro Distrital (CEDED) se veía como la primera institución que participaría en el PER-I. Era una relación estrecha la que se proyectaba entre ambos. Lamentablemente estas relaciones entre CEDED y PER-I no llegaron a cristalizarse.

Las condiciones previas a desembolsos iniciales, las condiciones previas a desembolsos particulares que no fueran construcciones y las condiciones previas a desembolsos para construcciones se detallan en el Artículo II del Convenio. Las condiciones previas a desembolsos iniciales fueron:(sólo las condiciones previas operacionales se enumeran en esta lista).

c) Un Plan de Implementación y de Evaluación del Proyecto, según etapas y horario, que incluya entre otros requisitos:

(i) una descripción de la forma en que los departamentos del MEC; y varios otros ministerios e instituciones de Bolivia participarán en el Proyecto...

(ii) un plan de financiamiento...

(iii) una descripción de cómo cada elemento del Proyecto se llevará a cabo y en qué forma funcionará el Centro Distrital de Desarrollo Educativo (CEDED) en Cochabamba.

(iv) una descripción del programa bilingüe...

(v) una descripción de cómo el MEC establecerá y mantendrá los e-

quipos dedicados a la reforma curricular y al mejoramiento del material didáctico y los grupos que se dedicarán a la educación no formal.

(vi) un plan de incentivos para los maestros...

(vii) un plan de evaluación...

d) Evidencia del diseño y establecimiento de un sistema de administración y de contabilidad para la administración del Proyecto.

e) Evidencia de la designación de personal calificado en la Escuela Normal Rural de Vacas.

f) Evidencia de que el MEC ha delegado al Director Departamental de Educación Rural de Cochabamba la facultad de nombrar, en coordinación con el Administrador del Proyecto (Cochabamba), los maestros para las escuelas rurales de Cochabamba.

No hay evidencia de que se hayan cumplido o no estas condiciones previas al desembolso, (probablemente todas se cumplieron). Pero sí hay evidencia de que no hubo seguimiento de implementación en algunas de ellas. Por ejemplo, la oficina bilingüe no se estableció ni en Cochabamba ni el La Paz;... un plan de evaluación - este plan se elaboró pero nunca se implementó; las únicas evaluaciones realizadas del Proyecto son tres por USAID, una por CONDER, una interna por el "Equipo Móvil", pero ninguna de estas se realizaron dentro de ningún plan del Proyecto. Se puede concluír que aunque las condiciones previas a desembolsos iniciales se cumplieron en papel por lo menos algunas nunca tuvieron seguimiento de implementación.

Lo mismo se puede decir acerca de las condiciones previas a desem -

bolsos para asuntos particulares, inclusive de condiciones previas a desembolsos para construcciones. Estas son: (sólo las de carácter operativo se dan en esta lista)

a) Que el MEC haya establecido el cargo de Supervisor de las Escuelas Normales Rurales en el Departamento de Cochabamba;

b) Un diseño de PERT o una proyección similar que indique los puntos críticos del Proyecto de Educación Rural I y las relaciones de los mismos con el Préstamo (511-v-051) de Administración y Desarrollo de la Educación y los Proyectos propuestos de Educación Rural II y III;

c) Que se haya establecido un Equipo de Implementación del Proyecto ... e incluya especialistas calificados en entrenamiento de maestros, reforma del currículum, educación bilingüe, entrenamiento de maestros en-servicio y educación no formal...

d) Que el MEC haya revisado las políticas de admisión a la Escuela Rural de Vacas para favorecer la admisión de estudiantes rurales que sean hijos e hijas de campesinos y también haya establecido un programa de becas que proporcione asistencia financiera total a esos estudiantes.

Igual que a las condiciones previas a desembolsos iniciales, muchas de estas condiciones previas a desembolsos particulares solamente se cumplieron en papel. Un ejemplo sobresaliente es el Plan Maestro cronogramado que se abandonó después; una serie de tardanzas logísticas hizo que resultara obsoleto y en vez de activizarlo de allí se programó solamente anualmente a nivel de componente. El otro ejemplo fue que las operaciones del PER-I nunca se han realizado con conciencia del PER-II ya habiéndose descartado el

PER-III. Y el último sería que con raras excepciones, el nombramiento de personal como especialistas al Proyecto fue aparentemente hecho teniendo en cuenta razonamientos políticos.

El Rol de la Universidad de Nuevo Mexico en el Proyecto.

Se define el rol de la Universidad de Nuevo Mexico en el Proyecto por el contrato firmado entre el Gobierno de Bolivia y la Universidad de Nuevo Mexico, el 21 de diciembre de 1976. Este fue financiado mediante el Préstamo, Grant N° 511-0450 fechado el 4 de noviembre de 1974, como también fue respaldado por el Decreto Supremo 13472 del 6 de abril de 1976. Se efectuó la primera enmienda al Contrato en Junio de 1978, y la segunda enmienda se firmó en Diciembre de 1978; esta enmienda, además de hacer algunos delineamientos del rol de la Consultora, extendió el contrato de actividades en Bolivia de Abril 1979 hasta el 31 de Marzo de 1981, con un mes de extensión para el Jefe de Grupo para elaborar el informe final y cerrar la oficina de la Universidad en Bolivia.

El Contrato especifica que "el propósito general del Contrato será asistir al Gobierno de Bolivia y el Ministerio de Educación y Cultura en el perfeccionamiento del sistema de Educación Rural en 21 núcleos escolares y en la Escuela Normal Rural "Ismael Montes" del Departamento de Cochabamba". De acuerdo con los propósitos expresados en la planificación del Proyecto, "el trabajo será dirigido hacia dos puntos críticos en el espectro de la educación rural: (1) el sistema que provee educación a las comunidades rurales, y (2) la pertinencia de esa educación en las necesidades del desarrollo económico y social de las comunidades rurales".

Según las provisiones del Contrato, el equipo asesor de la Universidad trabajaría con el Ministerio de Educación y Culto en el Departamento

de Cochabamba, en cuatro programas principales de educación formal y no formal: (1) un programa de educación de maestros rurales y entrenamiento en servicio de los mismos; (2) reforma curricular y mejoramiento de materiales educativos; (3) remodelación, refacción, construcción y ampliación de las escuelas seccionales y centrales, así como de la Escuela Normal Rural en Vacas; y (4) la aplicación de proyectos de Educación No Formal en la comunidad rural.

Las responsabilidades específicas del Contratista (UNM) se detallan en dieciocho cláusulas, pero se pueden resumir en las siguientes áreas:

A. Investigación:

1. Ayudar a efectuar sondeos en las comunidades con el fin de obtener información de fondo para introducir cambios específicos en los contenidos del currículum.
2. Ayudar a desarrollar perfiles de la comunidad, de la escuela, del uso del idioma, de valores culturales y linguísticos así como también de actitudes con el fin de desarrollar materiales educacionales bilingües que se pudieran utilizar a nivel nacional.

B. Desarrollo del Currículum y Materiales Instruccionales

1. Ayudar a reformar y elaborar el currículum para la Escuela Rural,grados 1 al 8.
2. Ayudar a establecer paulatina y progresivamente la educación bilingüe en el nuevo currículum.
3. Ayudar en el desarrollo de materiales bilingües para el currículum esqueletal,grados 1 a 3.
4. Ayudar en el desarrollo de materiales instruccionales,grados

4 a 8.

C. Educación Normal Rural:

1. Ayudar a desarrollar un marco de referencia para el desarrollo curricular de la educación normal.
2. Ayudar a replantear el programa de formación docente en la Escuela Normal de Vacas.
3. Ayudar en el mejoramiento docente del personal de la Escuela Normal en Vacas como también en el mejoramiento docente del personal docente de los Núcleos bajo la influencia del Proyecto.

D. Educación No Formal:

1. Ayudar a desarrollar un programa amplio y variado de Educación No Formal.
2. Ayudar a los Grupos de Trabajo a establecer programas en las Comunidades de Educación No Formal.

E. Términos Generales:

1. Realizar evaluaciones parciales en tiempo y espacio de las actividades del Proyecto usando como parámetros los cronogramas previamente aprobados por el Ministerio.
2. Mantener contínuamente consulta, coordinación y cooperación con los órganos administrativos y técnicos del Ministerio y de USAID.
3. Mantener al Ministerio y USAID informados sobre los problemas, dificultades y otros requerimientos que se presenten en el proceso del trabajo.

Este delineamiento de responsabilidades estipuladas en el Contrato es

un fiel reflejo de los documentos de fondo y el Convenio tanto en objetivos como en la dirección del Proyecto. Pero tanto es así que también es un fiel reflejo de los desajustes existentes en estos documentos, provocados por falta de definición propia y mal uso de términos. Estos desajustes necesitaban ser corregidos y estas modificaciones se efectuaron en gran parte por medio de la Enmienda N° 2. A través de esta Enmienda, se reajustaron las responsabilidades del contratista y se eliminaron sus responsabilidades con relación a las construcciones.

Proyección de la Organización del PER-I:

A poco que se firmó el Convenio en Diciembre de 1975, el Ministerio de Educación y Cultura, estableció la Coordinación Nacional de Desarrollo Educativo Rural (CONDER), como oficina coordinadora entre el MEC y USAID y administradora de los Proyectos Rural I, Rural II y Rural III. Esta oficina tendría toda la autoridad para ejecutar todas sus responsabilidades. HRDD jugaría el rol de monitor solamente en los Proyectos. En Cochabamba el manejo del Proyecto estaba a cargo del Asesor Regional en plena coordinación con el Director Distrital de CEDED quien sería apoyado por SIDA y SAED. El Proyecto en sí estaba integrado por cuatro componentes: Componente I, Currículum y Materiales Instruccionales con su Sub-componente, Educación Bilingüe; Componente II, Formación y Mejoramiento Docente; Componente III, Educación No Formal con su Sub-componente, Comunicaciones. Cada componente tendría un Jefe de Componente, que además de planificar, implementar y evaluar internamente las áreas del Componente, compartiría algunas responsabilidades administrativas con el Asesor Regional.

La base de operaciones para los componentes sería la Normal Rural en Vacas. Los planes operativos se elaborarían al nivel de componente y el ase

sor regional los coordinaría. Estos con sus respectivos presupuestos se presentarían a CONDER para revisión y aprobación quien los elevaría a HRDD para su aprobación y desembolso respectivos.

De la Consultora, habría un equipo de seis técnicos quienes serían asignados según sus especialidades, uno a cada uno de los componentes, con el Jefe de Grupo asesorando en asuntos administrativos y coordinando el equipo asesor.

2. Implementación

El proceso de implementación del Proyecto fue uno de irregularidad y demora. Las causas en verdad, fueron muchas pero lo importante de notar es que cualquier desviación de lo cronogramado tuvo sus consecuencias en el resto del Proyecto, a menos que se hubiera incluído en el plan una manera de compensar o ganar lo perdido: tiempo, trabajo, etc. Lamentablemente estas rutas alternativas no se incluyeron en el Plan del Proyecto. La programación era más bien fija en términos de tiempo y proceso, de modo que la primera falla o la primera demora, de inmediato empezaron a presionar negativamente a las otras áreas y a servir como catalistas para futuras fallas y demoras.

Personal.

Una de las áreas más afectadas por irregularidades fue el aspecto de personal. El Plan del Proyecto anticipaba una continuidad de técnicos calificados. Sin embargo, a todo nivel la experiencia en este Proyecto ha sido de un constante cambio de personal. A nivel administrativo, por ejemplo, se han cambiado tres jefes de HRDD; en CONDER se han cambiado cuatro veces el Coordinador Nacional, habiendo servido una quinta persona

como interina por un corto lapso; como Jefe de Grupo de la Consultora también sirvieron cuatro individuos; y a nivel direccional y ministerial está por demás contar. A nivel operacional se contó con cuatro jefes de componente para el Componente I; y dos jefes de componente cada uno para los Componentes III y IV. El único jefe de componente que nunca se cambió y la única persona que ha permanecido con el Proyecto desde casi su iniciación hasta el presente es el director del Componente II. A nivel técnico ha ocurrido un cambio contínuo casi al tenor de un equipo nuevo por año para cada componente. De igual manera los docentes en los Núcleos bajo la influencia del Proyecto se han cambiado tanto que a estas alturas sería exagerado decir que se cuenta solamente con el veinte por ciento de docentes que han recibido el programa total de entrenamiento que se planificó en el Proyecto. El mismo fenómeno ocurrió en la Escuela Normal de Vacas. Aunque los profesores fueron bien seleccionados inicialmente, transcurriendo el tiempo, los cambios de personal deterioraron de tal manera ese cuerpo que no había diferencia entre el mismo y otro cuerpo docente en otras escuelas normales. A nivel de la Consultora se puede decir que realmente la Universidad ha mandado dos equipos de consultores. El primero permaneció dos años con excepción del asesor para currículum que permaneció solamente doce meses habiendo sido reemplazado por otro que permaneció nueve meses. Del segundo grupo algunos han permanecido en el proyecto por lo menos veinte meses, otros veinticinco meses. La excepción sobresaliente en este sentido es el asesor en educación bilingüe, que permaneció con el proyecto desde el inicio. Como ya se ha dicho han habido cuatro Jefes de Grupo. El primero permaneció con el Proyecto dieciocho meses, reemplazándole en carácter interino el asesor del Componente II por cinco meses; el tercer Jefe de Grupo permaneció por un lapso de diecisiete meses; y el

cuarto fue nombrado cuando el anterior se retiró del Proyecto,y su responsabilidad como Jefe de Grupo fue de nueve meses, es decir, hasta la terminación.

En cierto sentido como reflejo y consecuencia de ella el cambio constante del personal del Proyecto tenía su paralelo en la situación socio-política, que durante el transcurso del proyecto vió siete gobiernos con los consecuentes cambios de ministros, directores generales, subsecretarios hasta el nivel de director distrital.

Infra-estructura/materiales/equipos.

Las oficinas de CONDER en La Paz por un tiempo estaban situadas en el mismo edificio que las de HRDD, factor que facilitaba la comunicación entre las dos entidades. Después se cambiaron a otro sitio cuando se conformó el personal del PER-II. En Cochabamba, ninguno de los dos locales ha tenido adecuado espacio de oficina, no habiendo ambientes adecuados para trabajar en grupos y/o lugares donde se pueda desarrollar un trabajo creativo, haciendo falta seguridad suficiente como para haber mantenido equipos y bibliotecas personales.

En un proyecto de tan extensa área geográfica como este, es imprescindible tener suficiente mobilidad. Lamentablemente, el Proyecto no contó con suficiente mobilidad para transportar a sus técnicos al campo durante los dos primeros años, hecho que frenó incalculablemente muchas de las labores que el plan anticipaba, creando resentimientos de abandono por parte de los docentes de los núcleos.

Los esfuerzos para conseguir la duplicadora "offset" y otros equipos de serigraf. fueron inútiles por causa de una serie de imponderables logísticos, así es que se tuvo que gastar grandes sumas de dinero para la impre-

sión de libros en imprentas privadas. De igual manera el equipo audio-visual nunca se consiguió forzando a los equipos entrenadores a utilizar métodos tradicionales en sus talleres y seminarios. Radio-Comunicación con excepción de un pequeño número de equipo de grabación, no consiguió lo que los técnicos creyeron absolutamente necesario para hacer una labor de apoyo para Educación No Formal y sus propias labores de programación radial. Por falta de esto, los grupos entrenadores de Educación No Formal tuvieron que recurrir a estrategias tradicionales y a juegos y otros tipos de dinámica de grupos audio-orales.

A nivel de desarrollo las demoras en construcciones crearon obstáculos insuperables para el Componente II y el Componente III. Entre las obligaciones en formación docente se encontraban las de dar mejoramiento docente a los Profesores de la Escuela Normal en Vacas, replantear el Currículum de la Escuela Normal, y entrenar a los docentes en estrategias y métodos didácticos novedosos. El plantel no era adecuado para llevar a cabo este tipo de trabajo y la construcción nueva aún sigue por terminar. El equipo de Educación No Formal anticipaba usar los talleres como centro desde donde lanzar un sin fin de actividades hacia a la comunidad. Hasta la fecha éstos no se han terminado ni equipado.

Desembolsos.

La historia del Proyecto indica demoras en los desembolsos tanto de los fondos nacionales como de los fondos de préstamo. En cuanto al manejo de los fondos nacionales, era función única del Gobierno Boliviano, sin intervención de USAID o la Consultora; en este aspecto nada se puede decir excepto que la falta de pago a los técnicos causaba frustración y desmoralización. En cuanto a los desembolsos de fondos de préstamo, esto

era función ejecutada por USAID. Según lo que indica la oficina HRDD, los desembolsos se hacían cada vez que el voucher era propiamente presentado. Había condiciones previas que cumplir o procesos que seguir y si éstos no se habían cumplido o seguido se rechazaba el voucher. A veces los desembolsos no se hacían porque el voucher simplemente no se presentaba. Es notable que hasta los últimos meses del Proyecto no se había comprometido la mayor parte de los fondos presupuestados desde 1975.

Coordinación Interna y Externa.

El plan de llevar a cabo reuniones semanales o bimensuales con los técnicos del Proyecto, con el fin de coordinar planes, actividades y esfuerzos en el desarrollo del Proyecto nunca llegó a realizarse, factor que causó aislamiento entre los componentes y falta de coordinación de actividades. Las reuniones que se solían sostener eran esporádicas y llamadas sin previa notificación y sin agenda preparada ni circulada, casi siempre con la finalidad de resolver un problema inmediato y/o enfrentar una crisis. Hacia la terminación del Proyecto se formó el Consejo Consultivo con el fin de que los Jefes de Componente ayudasen en la planificación y coordinación. Lamentablemente siguió rigiendo el patrón de llamar a reuniones en forma esporádica y sin agenda preparada.

Después de la primera evaluación realizada por USAID en 1978, en base a las recomendaciones hechas allí, se llevaron a cabo reuniones entre HRDD, CONDER, PER-I y UNM, cada dos semanas. Generalmente se puede decir que fueron de mucho beneficio, aunque hay evidencia de ocultamiento de información.

El plan anticipaba que varias agencias coordinaran sus esfuerzos hacia el mejoramiento de estado de vida del Campesino. Así surgió un Comi

té Interinstitucional. Este Comité nunca se integró hasta los últimos meses del Proyecto y esto sucedió gracias a los esfuerzos del Inspector del Proyecto. Durante estos últimos meses varias organizaciones coordinaron sus esfuerzos para prestarles a los campesinos, a las comunidades y a los Núcleos bajo la influencia del Proyecto, servicios de salud, servicios sanitarios, servicios de veterinaria, captación de agua potable y otros.

SECCION II

ADMINISTRACION DEL PROYECTO

Cualquier institución sea ésta de carácter empresarial, económico, educativo, de acción social, etc., basa su vida, crecimiento, extensión y supervivencia en general, en la "Administración de su sistema" y generalmente sus éxitos, fracasos y empantanamientos surgen de la política administrativa que la institución haya adoptado para mejorar sus aspectos fundamentales tales como personal, técnico, económico y los diversos procesos que involucra la interacción personal y grupal.

Es por desgracia uno de los males crónicos de la Educación Latinoamericana en general, de que las instituciones y todo su sistema están alejados de los principios básicos de una administración moderna y es porque no se vé a la institución como una empresa económica, cuyos efectos reversibles si bien no son inmediatos son de largo alcance y producen "cambios substanciales" en los aspectos sociales y económicos de los grupos humanos a los que están dirigidos y consiguientemente al Estado.

De un modo general hoy se entiende por moderna administración: el propósito de prevenir resultados y de controlar la coincidencia entre nuestras previsiones y los hechos que a diario se suceden.

Por lo tanto esta sección tratará de hacer una pequeña relación de cómo fue manejada realmente esta área durante la vida del Proyecto, sus efectos e incidencias dentro de la consecusión de objetivos y productividad; queremos aclarar que en ningún momento este capítulo ha intentado ser un tratado de Desarrollo Organizacional, sino que más bien fundamentados en algunas premisas de éste, trataremos de visualizar dónde pueden involucrarse algunas sugerencias de estructuración, y funcionamiento para futuros programas educativos con la subvención de fondos de préstamo de cualquier entidad de Desarrollo Institucional.

Tampoco hemos querido alejarnos de la realidad, ya que ninguna Institución o Empresa es un grupo aislado. Las políticas de gestión, económicas, disciplinarias, etc., pueden llegar en su planteamiento a compromisos con políticas pre-establecidas en otras instituciones de mayor ámbito como son otros Ministerios o Instituciones relacionadas con el proceso educativo.

Como habíamos dicho en el párrafo anterior, nuestra relación al escribir este capítulo se fundamenta en dos proposiciones básicas: la primera es que el único modo viable de cambiar las instituciones es cambiar su "Cultura" esto es cambiar los sistemas dentro de los cuales trabaja y vive la gente. Una "cultura" es un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de relación e interacción. Cambiar a los individuos, aunque es extremadamente importante, no puede producir el impacto fundamental tan necesario para la revitalización y renovación a la que nos referimos, si nuestras organizaciones han de sobrevivir y desarrollarse. La segunda es la que se refiere a que las personas pertenecientes a las organizaciones tengan una nueva "Conciencia Social", junto a la "Conciencia de Uno Mismo" o auto-percepción. Las organizaciones deben adquirir una conciencia colectiva de su

destino y el camino que les ha de guiar a éste. Esta proposición afirma que la conciencia social es más difícil de suscitar que la conciencia personal, pero más esencial que ésta en la clase de mundo que vivimos.

Nos hemos visto obligados a hacer esta introducción sobre la validez de la administración porque, como veremos en el desarrollo de este tema, en algunos aspectos ella juega un papel predominante en la vida del Proyecto, sus realizaciones y la consecusión de objetivos. La administración de tipo tradicional burocrático, lenta y falta de secuencias, influyó asimismo en el desarrollo e implementación de la parte técnica.

1. Organización

Dado que ni en el Convenio de Préstamo, ni en ninguno de los otros documentos referentes al Proyecto (Libros Plomo y Verde) dieron a éste el carácter que a nuestro entender debió tener de un "Proyecto Experimental Formativo" y no de desarrollo como en más de las veces se lo entendió, no dió lugar a establecer una estructura Técnico-Administrativa que permita una funcionabilidad tal de operación, que permita el aprovechamiento racional de todos los recursos existentes y adecuados con los objetivos de la organización.

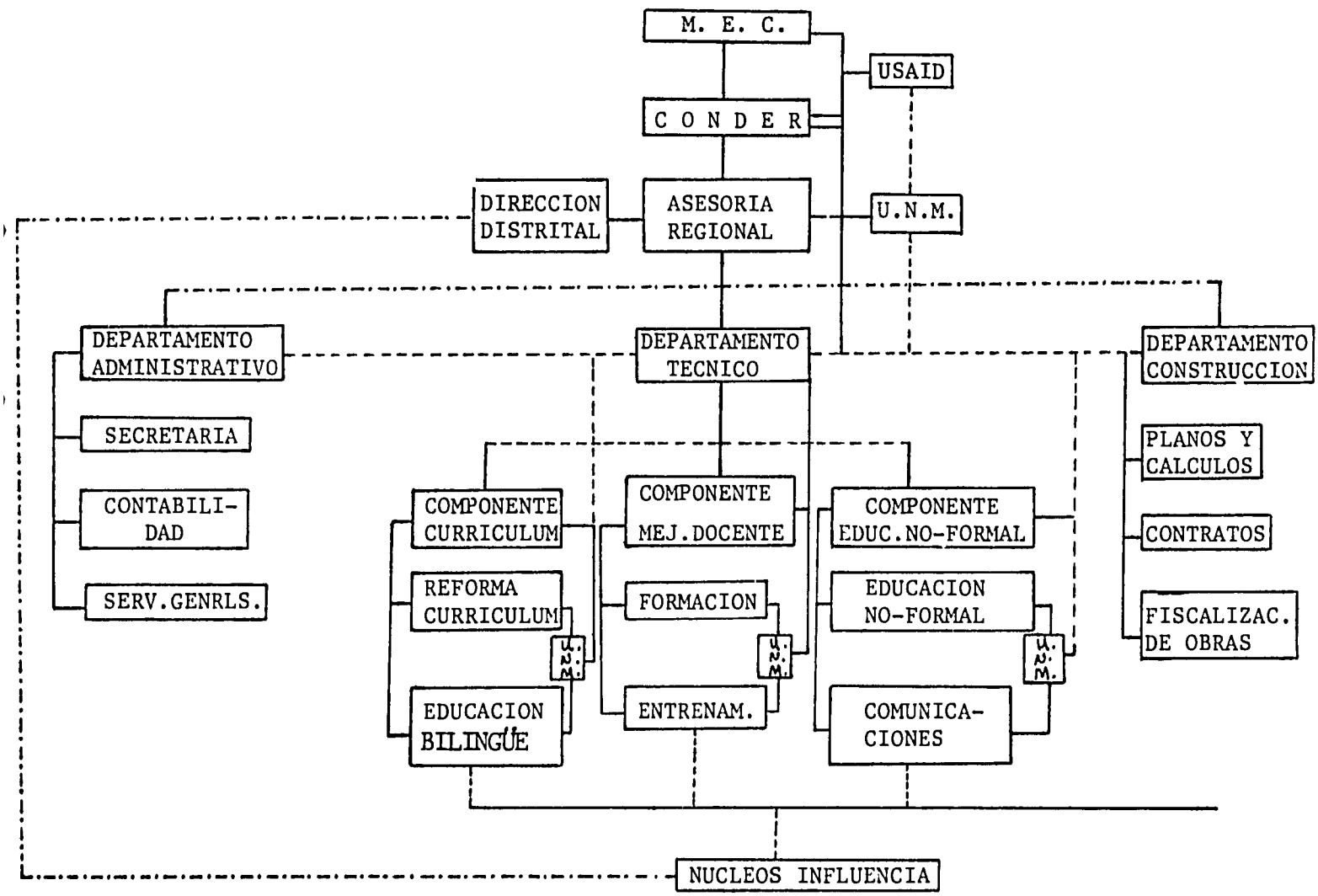
Estructura (Técnico-Administrativo).

Conforme vemos en los organigramas que a continuación detallamos y de acuerdo a las líneas funcionales establecidas, quizás el problema básico, fue de las instituciones participantes; no determinar con exactitud los roles y funciones de cada una de ellas,

esto en el nivel operativo como podría definirse al grupo de trabajo en Cochabamba. (Ver Organigrama N° 1.).

FIGURA 1

ORGANIGRAMA SUGERENTE PARA PER-I



Si analizamos uno por uno estos aspectos nos preguntamos ¿qué papeles jugaban instituciones tales como MEC, USAID/B, CONDER, desde dónde y hasta qué nivel estaban previstas sus acciones, ingerencias y toma de decisiones?

Es obvio concluír que aunque en los documentos de base (Convenio, Libros Verde y Plomo) se hable de ello, en ningún momento de la vida del Proyecto asoma con claridad sus roles ejecutivos y si a este grupo añadimos la UNM, también encontraremos un vacío en cuanto a su posible acción de ingerencia dentro de este plano administativo, dejando sólo una relación de apoyo tecnológico educativo del Proyecto.

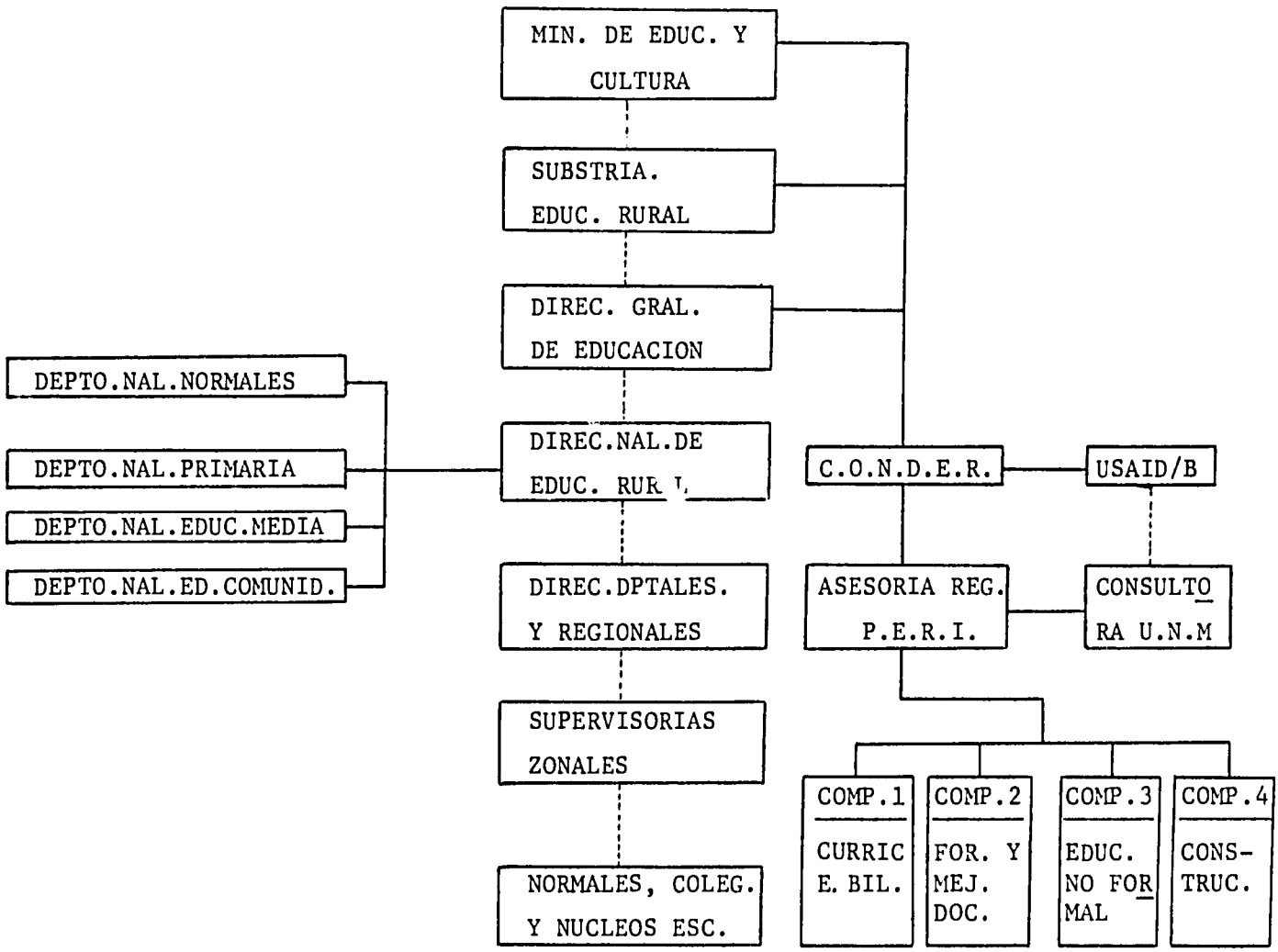
Ya tratándose del Proyecto mismo con asiento en Cochabamba, el problema de organización acrecentó, pues se trató a la misma como una Micro empresa, en la que todos los asuntos eran resueltos por un único Jefe Institucional, llegando en tal forma a una dispersión de autoridad y control, que al final veremos, no conlleva a una administración fluída e ideal. El problema radicó en que una centralización ejecutiva tanto en lo referente a la parte administrativa misma del Proyecto, como también a poner directamente bajo su responsabilidad la parte técnica del Proyecto con este caso de dispersión de control en muchas áreas, era natural esperar que sólo una de ellas o que ninguna sean atendidas conforme lo exigía la secuencia de actividades desarrolladas por el personal de la Institución.

Sin querer establecer como condición la creación de una planta burocrática extensa, hubiese sido de mayor provecho y utilidad al Proyecto, la designación de un Jefe Regional como establece el Convenio, pero al mismo tiempo este individuo, debió estar asistido funcionalmente por Asistentes en las tres áreas que claramente podríamos determinar para un buen manejo de la organización: un Asistente Administrativo, un Asistente Técnico y un Asesor en Construcciones. Al establecer el patrón antes indicado, se puede preveer una delegación correcta de responsabilidades,

control, toma de decisiones y poder, que hubieran dado margen a mejores procesos de planificación, productividad y un alto grado de eficiencia. (Ver Organigrama N° 2.

FIGURA 2

ORGANIGRAMA OPERACIONAL DEL PER-I*



REF.: C.O.N.D.E.R. = COORDINACION NAL. DE DESARROLLO EDUCATIVO RURAL I (PROY. I Y II).
P.E.R. "I". = PROYECTO EDUCATIVO RURAL "I".
U.N.M. = UNIVERSIDAD DE NUEVO MEXICO.

Clave: _____ = Relación de Cadena de Mando.

------ = Relación de Influencia Directa.

(*) Profesor Héctor Angulo G., "Estructura de Educación Rural", Mentor, N° 1, 1979, p.5.

2. Funciones

En el capítulo anterior hemos podido ver la estructura de la organización y hemos hecho conscientemente una relación quizá muy ligera, ya que se trata justamente de elementos "estructurales" o estadísticos de la organización, ya que se trata de definir la división y relación de trabajo, las responsabilidades, los controles adecuados y niveles de jerarquía. Aunque esto es muy esencial dentro de una organización, este informe quiere llegar un poco más allá en procura de poder determinar un diagnóstico más real del Proyecto.

Planteando la cuestión de otro modo diríamos que las funciones que desempeñan las personas, determinan en parte, el comportamiento de éstas. Es importante tener la estructura de funciones apropiadas para la actuación organizacional efectiva, pero al mismo tiempo, las personalidades, percepciones y experiencias de las personas, determinan también el comportamiento de éstas en el desempeño de sus funciones y en la forma de relacionarse entre sí.

Sólo si estas relaciones entre los funcionarios de una institución están libres de toda fricción o ambientes restrictivos, podemos estar seguros de alcanzar una eficiencia organizacional. Por lo tanto y en virtud de esto procuraremos a continuación hacer un análisis de proceso de las funciones que a nuestro entender produjeron cierto tipo de restriccio

nes para el logro de los objetivos del Proyecto. Estas funciones las hemos catalogado en dos grandes grupos: Unas denominadas "BASICAS" entre las que encontraremos factores tales como Poder, Comunicación y Coordinación; y las otras que para efectos de mejor comprensión denominaremos "OPERATIVAS", y que lleva el análisis de las áreas de planificación, implementación, evaluación, manejo de personal y uso de fondos.

Este diagnóstico de la organización como podríamos determinarla, no ha sido llevada a efecto a través de encuestamientos u otros instrumentos, más bien es la referencia del grupo consultor de la Universidad de New Mexico , que luego de algunos años de observación y el involucramiento parcial, sino total, origina nuestros criterios en base a experiencias reales y que transcritas a este documento, esperamos sirva de colaboración para determinar posiblemente pautas administrativas que generen un reordenamiento no sólo de otros Proyectos, sino también de instituciones que tienen que ver en todo el aspecto educativo Boliviano.

Por esta razón y en base a que nuestro informe no será básicamente leído por administradores o técnicos en desarrollo organizacional, sino por un grupo diverso, escribiremos lo que a continuación delineamos en un lenguaje sencillo y no en términos técnicos que esta materia podría requerir.

FUNCIONES BASICAS.

Comunicación: Uno de los más importantes procesos en las organizaciones y uno de los más fáciles de observar es la comunicación de los miembros de la organización entre sí y también de los departamentos o divisiones estructurales de la organización, particularmente en situaciones directas. Muchas veces se ha descrito la comunicación como un problema sencillo de transmisión de información de una persona a otra. Pero todos sabemos que

el proceso no es de ningún modo, sencillo y que la información transmitida es con frecuencia muy variable y de por sí compleja. Como no es del caso hacer un verdadero análisis de este proceso básico y con los lineamientos generales establecidos anteriormente podríamos concluír que este fue uno de los problemas centrales determinantes en la vida organizacional del Proyecto, y uno de los obstáculos tal vez número uno, por no haber podido alcanzar una excelencia organizacional, en relación no sólo de la estructura y proceso de las comunicaciones, sino también en la calidad de las mismas.

Es así como hemos podido advertir durante la vida del Proyecto importantes brechas en las comunicaciones de arriba hacia abajo y viceversa, o la carencia de información adecuada para tomar decisiones. Es más notorio visualizar que la comunicación era sólo de arriba para abajo, así podríamos determinar algunas clásicas situaciones que se han dado en esta área:

- Las comunicaciones no tenían el flujo natural, cuando eran emanadas desde la autoridad máxima.
- Algunas de las comunicaciones eran provistas por "debajo del tapete" ocacionando con esto el conflicto del "rumor", que deteriorara la comunicación y relaciones interpersonales.
- Generalmente las comunicaciones o información obtenida de las autoridades superiores eran tratadas como secretos.
- Las determinaciones de los ejecutivos o grupos, nunca eran comunicados en forma escrita para lograr una imagen de igualdad y entendimiento de la información.
- Generalmente la comunicación era de índole verbal, dejando al buen criterio del receptor su interpretación y adopción.
- Las comunicaciones no eran escritas en más de los casos, para no tener responsabilidad alguna de sus inferencias o efectos.
- No existía una regulación de comunicación y su flujo, cualquier persona podíase comunicar con otra sea cual sea el caso, sin respetar la línea funcional de mando, lo que lógicamente deterioraba el principio de autoridad.

Con las situaciones anotadas arriba y que era el clásico comportamiento grupal, la Universidad de New Mexico a través de sus técnicos, colateral e íntegramente vivía el mismo problema, analizando de que en la estructura organizacional la Universidad era o se creía por lo menos estar en la sección "Ejecutiva" junto a CONDER y USAID/B su situación era tal vez más compleja por cuanto ese total deterioro del proceso comunicativo impedía que su personal pueda establecer mejores procesos de implementación, de planificación o planteamiento de nuevas situaciones.

Dándose el paradójico caso de que en muchas de las veces, los técnicos de la Universidad eran los últimos en conocer tal o cual comunicación o información, imposibilitando procurar a veces un mejor asesoramiento, porque las determinaciones o estrategias estaban ya definidas.

Cuando hemos diagnosticado el proceso de la comunicación ejercido por el PER-I, podemos determinarlo más bien como falla del sistema, ya que los individuos que prestan sus servicios, generalmente se adaptan a las condiciones pre-establecidas. Como corolario a este aspecto o variable, la Universidad podría recomendar para futuros proyectos lo siguiente:

- Como se puede ver es de notoria importancia en la planificación de cualquier proyecto, la determinación de su estructura organizacional pero no teniendo como un básico objetivo sólo el determinar funciones y tareas, sino más bien esto debe ir más allá al determinar los flujos y procesos correspondientes tanto en la comunicación como en otros factores.
- Sería interesante anotar que como base de procurar una comunicación real en la organización, los propósitos de cualquier programa deben ser comunicados a todos los niveles, para evitar futuras falsas interpretaciones, como en el caso de este Proyecto.

- Una vez empezada la ejecución del Proyecto, el personal constitutivo de la organización, debería tener una fase que se podría denominar "educativa" y una de cuyas partes será consecuentemente un análisis teórico del proceso de comunicación y sus factores determinantes en la funcionabilidad y excelencia de la organización.

Poder y Liderazgo. Este campo que podríamos denominar de "Influencia Social", dentro de la organización se circunscribe en un problema de poder y cómo se distribuye el poder dentro de la institución. Este campo de por sí y por su esencia social es una cuestión compleja y que suscita una viva controversia, en parte a causa de que comprende un componente ético y, en parte, porque los estudios y distribución del poder pueden ser interpretados de muchos modos, y, casi siempre en formas que coinciden a la parcialidad del que los interpreta.

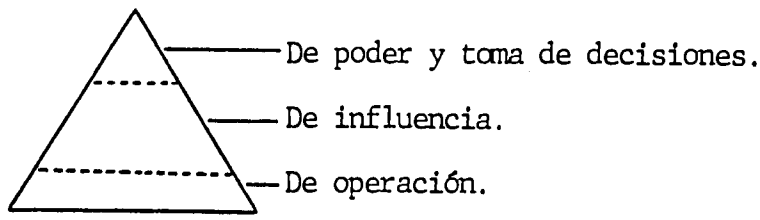
El problema de poder tiene que ser reconsiderado seriamente a causa de los dramáticos cambios de la situación, que hacen que la posibilidad del gobierno de un sólo hombre de toda una institución sea impracticable aunque no necesariamente "mala", ya que muchos factores contribuyen a hacer que sea anticuado el control ejercido por un sólo hombre, esta acción hace que se erosione el poder real del jefe en la mayor parte de las organizaciones, incluso cuando ambos, el jefe y la organización, continúan adheridos al concepto más viejo de poder y autoridad. Esto refuerza nuestros criterios emitidos en la parte que hablamos sobre la estructura organizacional.

Lo anteriormente anotado se refiere al grupo "operativo" del Proyecto y también nos lleva a pensar sobre la estructura piramidal que ejerce la burocracia y en la que el poder o el mando se halla centrado en la cima.

Naturalmente que si hacemos un análisis o diagnóstico de esta área podemos concluir que por desgracia se ejerció una centralización de poder y consiguientemente una falta de delegación de autoridad, situaciones que realmente impedían una toma de decisiones rápidas y el ejercicio de un control de productividad efectivo.

Queremos extender nuestro análisis de este aspecto del poder, por cuanto ejerció una prepotente coherción a las funciones del liderato, especialmente dentro del grupo de trabajo con asiento en Cochabamba. Aunque dentro de la estructura orgánica establecida (que hemos anticipado su inconveniencia) se preveían las funciones de jefes de componentes, más la percepción del grupo general, de que el sistema utilizaba o ejercitaba un poder único, hacia que los individuos orienten su comunicación, actividades y solicitudes hacia éste, poniendo en detrimento el ejercicio del liderazgo de los llamados Jefes de Componentes, que veían disminuídas sus funciones de autoridad quedando por lo tanto al libre criterio de las personas, sus acciones de productividad y eficacia, porque no importaba cuánto éstos (los Jefes de Componentes) podían hacer para mantener el control y ejercicio de autoridad si al llegar directamente al poder único situado en la Asesoría Regional negaba, aprobaba o cambiaba de acuerdo a su criterio cualquier situación sea ésta de carácter personal, técnica o administrativa.

Basándonos en la pirámide de poder desde otro punto de vista, y en el que podemos claramente determinar 3 segmentos denominados:



Según el gráfico anterior trataremos de analizar el rol de la UNM en el proceso de esta función, según el mismo y su teoría, la Universidad debió estar ubicada en el segmento que corresponde a "Influencia", lo que hubiera permitido jugar un rol de doble acción, es decir, tanto hacia arriba como hacia abajo, lo que hubiese permitido a la UNM cumplir sus tareas determinadas en el contrato, en una forma más lógica y real a su condición de Consultora del Proyecto, ya que así ciertamente hubiese ejercido un poder de influencia y recomendaciones a los dos niveles.

La realidad por desgracia nos demuestra lo contrario de la teoría enunciada, y es así como se la ubicó netamente en el nivel de "Ejecución" convirtiéndola únicamente en oyente e informativa para el nivel superior, donde se tomaban las decisiones finales. Esta falta de previsión en aclarar y fundamentar el verdadero rol de la Consultora, hizo que inclusive en el nivel de ejecución y en sus funciones de asesoría encontrara bloqueos de diferente orden, que secuencialmente con el tiempo "encerró" a la consultora en un grupo sin poder real, y ésta tuvo que sacrificar a sus elementos llevándolos a proveer la asistencia técnica en un ambiente netamente afectivo y en un dejar al criterio del grupo básico del proyecto, la decisión de aceptar o nó estos trabajos que eran presentados más en orden de sugerencias que en el de información y perfeccionamiento tecnológico en las diversas áreas previstas en el convenio.

Y es que muchas de las cosas en realidad no fueron previstas o establecidas cuando empezó el Proyecto y consecuentemente no estaban dadas las condiciones básicas ideales para un mejor desarrollo de los diversos factores que coadyuban al éxito del Programa.

<u>Coordinación y Colaboración</u>. Para escribir este capítulo necesaria -

mente tenemos que combinar los dos elementos, ya que realmente el uno afecta al otro, y es así que quien no sabe colaborar, muy difícilmente podrá llegar a coordinar con efectividad.

"Colaboración" es una palabra difícil de definir con precisión, pero implica confianza mútua, determinación conjunta de metas, medios y alto grado de influencia recíproca. Por lo tanto cualquier organización debería tratar de obtener una máxima "relación cooperativa" entre todos los elementos que componen su personal, ya sea este de operación, así como del ejecutivo, integrando a éstos sus asesores o consultores internos y externos.

Una vez sentada o dadas las condiciones de colaboración, podríamos pasar a pensar en la "Coordinación", que es un proceso al cual se llega después de la vivencia del concepto de "que es" y para qué nos coordinamos. La palabra coordinación implica también armonía, acción conjunta, pero en ninguna forma falta de libertad o iniciativa y mucho menos intervención directa en la administración programática de los grupos coordinados.

Es necesario aclarar también que no se coordina a una organización o persona determinada, sino que se establece coordinación "entre" instituciones y personas.

Los grupos y las instituciones se coordinan con el propósito de aunar esfuerzos, evitar duplicidad de acciones y garantizar un servicio más humano y mejor a la comunidad.

La Coordinación para ser efectiva debe existir en tres niveles:

1. Coordinación interna del grupo (Administración).
2. Coordinación entre grupos semejantes (Administración - área de servicios).
3. Coordinación entre las diversas actividades grupales (aprove - chamiento de recursos).

Dadas todas estas condiciones de la situación real que vivió el Proyecto durante su período de funcionamiento, no sin antes aclarar que por su índole y espíritu tenemos que desdoblar este asunto en dos partes:

- Colaboración y coordinación "Interna".
- Colaboración y coordinación a nivel externo.

Coordinación Interna. Por los datos hasta aquí anotados, que resultan de una falta de previsión del sistema en la estructura orgánica y funcional de la Institución, de acuerdo a las exigencias y normas de una administración moderna y también acorde a los objetivos y estrategias que tenía que cumplir, sus funciones administrativas no muy claras, determinan que podamos observar que en el grupo operativo funcionando en Cochabamba, se produjeron los siguientes elementos:

- Un grupo burocrático, manejado con un liderazgo o línea de dirección autocrática.
- Una falta de comunicación real y el uso de un liderato inade - cuado hizo que cada grupo (Componente) empezara a considerar a los otros grupos como enemigos, en vez de considerarlos meramente como objetos neutrales.
- Cada grupo empezó a sufrir deformaciones tendiendo a percibir sólo las mejores partes de sí mismo y a negar sus debilidades;

tendiendo también a percibir sólo las peores partes de los otros grupos y negar las fuerzas o potenciales de estos.

- Aumentó la hostilidad de cada grupo hacia los otros, mientras disminuyó la interacción y la comunicación entre todos, reforzando en esta forma las ideas estereotipadas negativas y no permitiendo la corrección de deformaciones de percepción.
- Por último, se desencadenó una situación que llegó a ser competitiva y deteriorante para la organización.

Funcionando dentro de este clima cerrado y que nunca fue tomado en su real validez por quienes dirigían el Proyecto, la Universidad de New Mexico tuvo que salvar parte de su actuación dentro de un clima de acomodamiento y utilizando la amistad y la persuación como vehículo para llegar a las recomendaciones y asesoría a sus respectivas contrapartes, tal como ya lo anunciamos en el prefacio de este documento.

Más tiempo gastaban muchas veces los consultores en buscar estrategias de relaciones interpersonales y grupales, que estrategias educativas para cumplir con los efectos del Contrato, ya que como determinamos en el diagnóstico inicial también con la Universidad se había deformado su percepción y muchas veces, por diversos factores se la tomó también como un grupo al que había que competirlo, borrando así toda imagen de colaboración, ideal para este tipo de actividades.

Como una medida en tratar de ayudar a unas mejores relaciones, el equipo de la UNM, aprovechando la permanencia a corto plazo de un consultor de Relaciones Humanas y Ciencias del Comportamiento, trató de ayudar a establecer un mejor sistema de relaciones y comunicación, pero tanto el Jefe de Componente de Currículum a fines de 1978, así como también el Asesor Re

gional del Proyecto en ese mismo tiempo, desvirtuaron el objetivo de la Universidad y negaron a ésta cualquier propósito de ayuda.
(Ver documento).

La esencia y base del Convenio convergía a un Desarrollo Integral de la Educación Rural y obligaba de hecho a una íntima relación de los Componentes de Desarrollo de Currículum del Subcomponente de Educación Bilingüe, de Formación y Mejoramiento Docente y Educación No Formal y su Unidad de Comunicaciones, a encontrar y determinar estrategias de "colaboración" ya que todos tenían como meta el campesino rural boliviano, y encontrar en forma conjunta a través de sus planificaciones y estrategias una correlación del trabajo de unos y otros, pero en la realidad no se permitió esto, arrojando como resultado un trabajo unilateral. Todo este ambiente referido pudo darse al no contar con objetivos claros en cada uno de los componentes del Proyecto y una visión de donde estos debían cruzarse para llegar a lo medular que era el mejoramiento de la educación rural boliviana, con la creación de un sistema prototipo de Educación Rural. Inclusive este factor se da con el Componente de Construcciones que nunca solicitó criterios técnicos adecuados para los mismos, especialmente en la construcción de los talleres donde se nota claramente su antifuncionabilidad y operación tal como al momento están, determinándose que para el futuro tenga que erogarse nuevos costos para una adecuación. Todo esto se daba por la falta de una planificación participativa y de colaboración.

Coordinación Externa. La magnitud y ambición con que trataron y lo idearon los teóricos del Proyecto requería del mismo una función coordinadora con otros ministerios u otras instituciones, que sin el poder necesario claro está, muchas de las intenciones quedaron solamente en conversaciones y diálogos que no fructificaron ya que se hizo realmente lo contrario de

la premisa de Coordinación y se trató de coordinar "a" las organizaciones y personas y no "entre" éstas.

Para clarificar un poco más este tan espinoso asunto, sería bueno trasladar algo que escribió nuestro consultor en Educación No Formal y que transcribió al documento;.."Una Estrategia de Educación No Formal para Bolivia", al respecto dice: ..."Desde un punto de vista teórico es obvio que cuando se persiguen fines comunes, como es del caso, entre las Agencias o Ministerios de una localidad, se debería concretar acciones coordinadas y aún mejor integradas para obtener estos objetivos comunes. Sin embargo, en la realidad resulta uno de los fenómenos más difíciles de lograr por razones complejas y que van desde la psicología de los funcionarios hasta la tendencia emulativa de los sectores o agencias. Una propuesta práctica para marchar en dirección a la acción coordinada intersectorial, sería la de concertar las acciones departamentales a través de un Comité Intersectorial. Este comité ha de ser de calidad funcional y ejecutiva, que sea de dirección rotativa entre los sectores y que influya en el personal de campo de cada sector. El carácter ejecutivo debe ser tal que una vez aprobados los planes de trabajo, cada técnico dependerá del comité. De otra manera, el comité será un lugar parlamentario que perecerá por falta de funcionabilidad, ya que el comando continuará en línea directa dentro de cada sector..."

Como se podrá ver la consultora con trabajos de este tipo y sugerencias en sus respectivos informes mensuales, trimestrales o anuales, propendió ayudar a la Institución, pero la falta de un poder adecuado, al igual que una colaboración incipiente y una deteriorada comunicación impidió estructurar en mejor forma la organización funcional de la Institución, en base a una lógica Teoría de Sistemas.

FUNCIONES OPERATIVAS

Denominamos con este nombre a las Funciones Administrativas, que en realidad vienen a dar la implementación de servicios a la organización y los procesos que se llevaron y mantuvieron una incidencia enorme, al igual que las funciones básicas hasta hoy delineadas. Las funciones operativas más bien sustentan su teoría en el adecuado proceso "logístico", con que se la trate, diferenciándose netamente de las "Funciones Básicas", que tratan sobre la interacción personal y de grupo, y basada en las Ciencias del Comportamiento Humano como premisa y factor de cualquier desarrollo de procesos y sistemas.

Sin querer ser muy exhaustivos en esta área, hemos tomado las fases más esenciales pero en igual forma que lo anterior para poder emitir nuestro diagnóstico.

Administración de Personal. Las nuevas orientaciones del arte de dirigir mediante objetivos, tratando de que estos sean compatibles y conocidos a todos los niveles, trae como consecuencia inmediata en lo que a Administración de Personal se refiere a una definición de objetivos a corto, mediano y largo plazo, que tienen que servir como punto de partida, para mantener una política de personal.

Como se deduce de lo anterior la Administración de Personal tiene que tratar de mantener el "sistema social" de la Organización, en su estado de equilibrio que permite a ésta conseguir sus objetivos y realizar simultánea y armónicamente los propósitos internos y externos de la organización.

Como es lógico pensar para cumplir los objetivos del Proyecto, se necesitaba de personas pero es lógico también preguntarnos, ¿tuvieron la

administración correcta que delineó sus procesos dentro de las funciones a las que fueron destinados?. Creemos así no sólo a nivel de la Consultora, sino a cualquier nivel la respuesta será de un claro y contundente "NO".

Si empezáramos a revisar la historia del proyecto, veremos que sobre esta cuestión de Administración de Personal, nunca su cumplió su proceso, basado en el más mínimo aspecto técnico, empezando con la "Selección de Personal", ya que en el convenio y documentos auxiliares se habla de las posiciones en general, más no se habían establecido las características generales y específicas que debía tener cada una de ellas.

Claro está que si quienes empezaron a organizar el Proyecto, no delinearon éstas características muy difícilmente podríase cumplir con la segunda etapa de esta sección y que sería la selección misma. Para reforzar nuestro punto de vista por la importancia del asunto, nos permitimos trasladar lo que dijo Sherman: ¡..."No es probable que el primero que pase por nuestra puerta sea nuestro mejor colaborador y el que encuentre en la organización su logro profesional"...

Como se verá este ha sido uno de los factores fundamentales dentro de la vida del Proyecto, ya que eran las personas junto con su preparación y profesionalidad las que iban a influir profundamente en la consecusión de los objetivos organizacionales. En esta parte y dadas las condiciones proyectivas del Convenio, en la Educación Rural Boliviana, y por su carácter experimental como lo creía la UNM, ¿Qué era lo conveniente para el Proyecto, en este aspecto; involucrar personas de larga experiencia y quizá cuya vida profesional estaba para terminar y consecuentemente no involucrarse de una "Conciencia Colectiva" y por lo tanto su herencia al Proyecto no sería relevante, o por lo contrario aprovechar la gran fuente de profesionales jóvenes que por su misma motivación de superación, estarían prestos a a

ceptar el asesoramiento, adaptarlo a su medio (no trasplantar) y una vez terminado el plazo de convenio proyectarse como nuevos líderes de la Educación Rural?. Es probable que en la continuación de la Educación Rural en este país se sigan manteniendo estos proyectos, por lo tanto la filosofía sobre este asunto que dejamos tratado, debería tomarse en consideración por sus grandes efectos colaterales.

Cuando hablamos de las "Características de las Posiciones" (no de las personas), era o hubiera sido más fácil el proceso de selección, que encargado quizá el propio Departamento de Personal del MEC, ésta hubiera completado el proceso, alternando con otras fases esenciales en este, incluyendo la aplicación de pruebas psicotécnicas que incluyan pruebas de inteligencia general, asociación, atención, memoria e imaginación, etc., ya que el Proyecto necesitaba de un personal que complemente su profesión, dotes de adaptabilidad y creatividad.

Al no cumplirse el proceso de selección, es lógico deducir que la implementación del mismo, con raras excepciones, se hizo en base al favoritismo personal en unos casos y políticos en otros; sobre este especto el lector podrá ampliar sus criterios al respecto, cuando lea nuestros comentarios en el acápite referente a fuerzas restrictivas, ya que merece un comentario muy especial el poder político que ejerció el Sindicalismo en la estructura y vida del Proyecto.

Como otro comentario al que podríamos referirnos es al incumplimiento de parte del MEC en el compromiso del convenio, en cuanto se refiere al número de personas que debían ser contratadas y a la calidad funcional de las mismas. (Véase detalle de cambios de personal en la Sección 3, para cada Componente).

Cuando hablamos de una política de personas, tenemos que referirnos obligadamente a los siguientes aspectos:

1. Descripción de Funciones.- Es necesario recalcar que debido justamente a la falta de objetivos claros del Proyecto, este aspecto como muchos otros fueron tratados superficialmente, y que previo a un análisis que determine los factores que componen el trabajo e indicar en forma selectiva las cualidades que debe tener la persona más idónea para desarrollar la tarea, se hace necesario la descripción y especificaciones del trabajo, las mismas que no hacen sino identificar, definir y describir las posiciones, debiendo proporcionar un cuadro claro de los deberes y responsabilidades de los mismos. Sin contar con esta herramienta básica, la selección y ubicación eficiente del personal fue extremadamente difícil.

2. Evaluación de Personal.- Otra csracterística que revistió esta área fue la falta de evaluaciones del personal del Proyecto, ya que era lógico pensar que faltando "descripción de tareas y funciones" a cualquier nivel de autoridad le sería difícil evaluar a su personal, porque no contaba con los parámetros esenciales, salvo de hacerlo en una forma empírica que de por sí ya estaba prejuiciada tanto a nivel de funciones como de personas.

3. Salarios e Incentivos.- Es de justicia reconocer que el personal operativo del Proyecto, dentro de una política de salarios, tampoco tuvo la motivación especial para un mejor rendimiento de sus áreas ya que para eliminar problemas típicos que abordan el manejo de salarios, se establecieron salarios únicos al personal según sus niveles, determinados en línea recta por la Coordinación Gene

ral, en muchas de las veces cometiéndose casos de injusticia, ya que no prevalecían condiciones tales como: tiempo de trabajo, funciones y responsabilidades, entrando en juego nuevamente la afectividad y el favoritismo.

Lo aconsejable dentro de tipos organizacionales como éstos, sería el de mantener al personal reclutado con su salario básico de acuerdo a su "escalafón" y sobre aquél en forma general, realizar un incremento funcional, creando de por sí una escala de salarios que haría justicia a algunas de las condiciones que establecimos en el párrafo anterior. (Sólo como ejemplo indicaremos que todos los funcionarios no jerarquizados, ganaban un salario único, sin contar su escalafón).

Como podrá verse tampoco el personal pudo ser incentivado en otros aspectos tales como: entrenamiento y especialización en el exterior, lo que habría en cierta forma aumentado un sentido de eficiencia en el logro de los objetivos personales y organizacionales.

A más de los problemas anotados anteriormente y que corresponden en sus acciones principales a una buena orientación en "Manejo de Personal", debemos subrayar con énfasis los cambios suscitados a lo largo de la vida del Proyecto que influía como es de suponer en mantener en el personal un estado de inseguridad, ya que cada año se esperaba la remoción o trasladado, aumentando a crear este tipo de psicosis, la ingerencia directa del sindicalismo que tuvo que llevar la organización por mucho tiempo.

Estas razones como es obvio suponer, representaban para el personal de la Consultora de la UNM, un problema bastante difícil de resolver, ya que sus acciones, no podían tener la secuencia lógica de un asesoramiento y capacitación prevista en sus planos de trabajo y de acuerdo con el Contrato.

Cada año se perdía tiempo, con el ingreso de personal nuevo ya que naturalmente, éstos debían tener un tiempo de adaptación, orientación y entrenamiento básico, obligando en más de las veces a un estancamiento del entrenamiento y actividades del Componente y de hecho al Consultor y personal antiguo. Por la secuencia de las consecuencias que arrojó ésto, podremos anotarlo también entre los factores que determinaron desfaces en los componentes y de hecho en la organización como tal.

Para terminar este capítulo creemos necesario por bien de la organización misma y las proyecciones que ésta pueda tener dentro del contexto nacional, el reconocer que básicamente no llegó a la organización el personal profesional más idóneo, salvo "honrosas excepciones" y ésto naturalmente, como consecuencia de una falta de selección de personal basada en las características mínimas que requería cada posición. Si a esto añadimos lo que es frecuente en Latinoamérica en general y que es la "Resistencia al Cambio", tenemos que como es lógico concluír que el panorama era bastante magro para cualquier tipo de asesoramiento.

El panorama sobre el personal operativo del programa puede extenderse en sus mismas variables al personal docente que trabajaba en los Núcleos de influencia, ya que este grupo también sufría cambios constantes, lo que impedía un proceso lógico de seguimiento después de los programas de entrenamiento provisto y con el fin de que se efectúen procesos de reinversión en las comunidades. Es interesante anotar un dato estadístico del Componente de Educación No Formal y que ayudaría a entender mejor este problema: de 305 profesores técnicos entrenados, a noviembre de 1980, solamente 28 de ellos constaban todavía en los cuadros orgánicos del Proyecto.

Planificación, Implementación y Evaluación. En esta área creemos que no es necesario poner en relieve la importancia y la necesidad de la plani-

ficación, ni las características ideales, porque está debidamente conceptualizada y conscientemente aceptada, más bien trataremos de identificar en forma general los procesos que cumplieron estas funciones dentro del Proyecto.

Para empezar debemos indicar que la falla fundamental que tuvieron los funcionarios que originalmente llegaron al Proyecto, fue la de no establecer objetivos reales y mensurables y determinados en una planificación de tipo general para la vida de la organización y en función a los objetivos determinados en el Convenio y en los otros documentos de apoyo (Libros Verde y Plomo).

La existencia de esta planificación general y su adaptación de un sistema PERT, hubiera ayudado a cada Componente a identificar claramente las actividades secuenciales que debían llevarse en tratar de cumplir cada objetivo con los eventos más significativos, a la par que determinar un camino crítico, que debía estar en conciencia de todos y que había que vencerlo paulatinamente acomodando a éste inclusive los costos de ejecución; en necesario aclarar que si bien se hizo un intento de PERT, éste solamente hacia notorio los eventos finales, más no el proceso secuencial para llegar a los mismos, haciendo difícil de hecho su control, evaluación y reprogramación.

Al no existir la planificación ideal sugerida, se dió consecuentemente la actividad de elaborar planificaciones anuales que en más de las veces era repetitiva y en otras alentadas por el afán de cumplir acciones aisladas que, como consecuencia no dejaban llegar al producto final requerido. A esto se añade que las planificaciones enviadas a CONDER en La Paz nunca marecían la observación y criticismo necesario, así como su aprobación o sugerencias nunca llegaron a los equipos operativos quedándose tal vez en las intrincadas

redes de comunicación establecidas en el sistema; es así que el Jefe Regional sólo indicaba que estaba "aprobada" sin dejar como es natural ninguna constancia escrita como documentación de estas gestiones.

Cabe añadir a esto que la Consultora sugería acompañar a la planificación anual general, las planificaciones específicas de cada área o evento, sugerencias que en más de las veces no era asimilada porque se creía que era un trabajo típicamente burocrático. Creemos que solamente a fines del Proyecto y específicamente a partir de Agosto de 1980, CONDER se ubica en su verdadera posición y exige a su personal, una lectura de documentos y el proveer oportunamente el criticismo tan necesario en estos casos; se quizo y trató de imprimir una dinámica administrativa tipo gerencial, pero que dadas las condiciones anteriormente vividas ya estaba estructurada una "Cultura Organizacional", que sólo un análisis exhaustivo y la creación por consiguiente de nuevos patrones hubieran permitido este intento laudable.

Consiguientemente a lo anotado en la fase de planificación era natural de esperar que la implementación o ejecución de las actividades delineadas en los planes, tuvieron también las consiguientes demoras causadas en más de las veces por la falta de remisión de fondos a su tiempo correspondiente, a pesar de cada Componente había hecho llegar sus planificaciones y justificaciones al tiempo debido.

Otras veces la no implementación de las diversas fases de las planificaciones eran causadas por paros y bloqueos originados por el sindicalismo. También ocurrían demoras en el trabajo de campo por la falta de los recursos financieros de la contraparte Boliviana, para proveer combustible y pago de viáticos, agravado por la falta de coordinación al nivel del operativo del trabajo de campo de los diferentes componentes.

Una falta de previsión en la planificación del Proyecto fue la de proveer educación y entrenamiento adecuado en cuanto a evaluación. Es notorio cómo la organización y sus diversos departamentos no planificaron y ejecutaron evaluaciones parciales de sus actividades específicas. Sería absurdo destacar aquí los beneficios de una evaluación formativa, lo difícil es comprender cómo un Proyecto como el presente, se llevó a cabo sin evaluaciones completas. Se realizaban evaluaciones sencillas de talleres y seminarios que no disfrutaban ni de constancia ni validez aunque los instrumentos evaluativos básicamente eran los mismos que se usaban para todos éstos.

Como anteriormente se ha comentado, HRDD realizó tres evaluaciones anuales que además de otros instrumentos y técnicas se usaba el marco logístico elaborado en el Libro Verde para recabar mensuración cuantitativa, medida injusta, ya que la contrapartida boliviana jamás conoció los contenidos del Libro Verde ni lo utilizaba en las funciones cotidianas del Proyecto. Fue notorio como el diseño evaluativo se prestaba a recabar datos negativos predominantemente ya que todos los técnicos tenían que opinar sobre todas las funciones del Proyecto y como anteriormente se ha indicado, el clima socio-sicológico del Proyecto deterioraba la evaluación a un acto vengativo, uno contra los otros. Por supuesto que estos datos con toda su falsedad, aunque desconocida a los evaluadores, se analizaban, se sacaban conclusiones y se hacían recomendaciones. Las recomendaciones así hechas, exclusive del traslado de algún personal administrativo en base a la evaluación de 1978, nunca tuvo impacto en la marcha del Proyecto.

Según el Contrato (GOB/UNM) la Universidad estuvo responsabilizada de realizar evaluaciones parciales en tiempo y espacio, responsabilidad que nunca cumplió. La Universidad lamentablemente tuvo que someterse, para sal

var en parte su situación, a un clima de acomodación brindando su asesoramiento en un ambiente netamente afectivo y dadas las condiciones socio-sicológicas dentro del Proyecto, que eran un desconocimiento de fondo de lo que es la evaluación y sus procedimientos y un temor abordando en sicosis, relegándola a un instrumento de premio y castigo y aún de represalia, se debe preguntar ¿Cómo podría la Universidad cumplir tal requisito sin destruir sus condiciones como agente de asistencia técnica?.

Manejo y Uso de Fondos. No es nuestro afán en este capítulo referirnos íntegramente al asunto ni establecer reglamentos bajo los cuales debía funcionar el Proyecto, más bien nuestra intención es llevar a todos quienes tienen que ver el desarrollo de este tipo de programas a un criterio básico que regule la administración de fondos, especialmente los que se refieren al préstamo ya que tanto los de contraparte así como los de donación tienen ya precisados a través de regulaciones específicas de su país y organización cómo realizar y efectuar sus respectivos gastos.

Parémonos a pensar en la posición ambigua en que se sitúan los "fondos de préstamos", por un lado el prestatario reclama el lógico condicionamiento del uso de éstos a los procesos legales establecidos en el país, y por otra el prestamista se acoge también a tener cierto tipo de control y auditoría de esos mismos fondos. De por sí aparece un problema si bien difícil, pero no imposible de solucionarlo.

Quizá las condiciones básicas del convenio preveen este asunto en sus cláusulas generales, más en la práctica realmente no se establecieron las necesidades y políticas financieras de cada organización actuante, y que una vez definida con claridad sus requerimientos y procesos se trate de establecer un sistema administrativo que satisfaga las legislaciones económicas

de uno y otro. Cuán distinta hubiese sido la situación de administración financiera si a su debido tiempo se hubieran determinado y elaborado los respectivos Manuales de Adquisición, políticas y procedimientos de gastos y reembolsos.

Este proyecto ha experimentado demoras de todas clases: demoras en hacer solicitudes, demoras en desembolsos, demoras en realizar los gastos.

En cuanto a solicitudes para desembolso, es entorpeciente conocer que durante el primer año de operaciones del Proyecto, cuyo presupuesto total arribaba los nueve millones de dólares, sólo se solicitó y se desembolsó la suma de $150,000. Se puede destacar también según los datos de USAID/B la parte gruesa del presupuesto sólo se comprometió en los últimos meses del Proyecto.

TABLA I

REGISTRO DE DESEMBOLSOS

CONTRALORIA USAID/B

Fecha	Comprometido		Desembolsado		No Desembolsado		A Comprometerse	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
12-31-80	3,098,829	62,9	2,735,137	55,5	2,188,863	44,5	1,825,863	37,1
12-31-79	2,476,409	50,3	1,856,837	37,7	3,067,162	62,3	2,447,591	49,7
21-31-78	1,534,742	31,2	932,384	18,9	3,991,615	81,8	3,389,257	68,8
12-31-77	770,000	15,6	375,051	7,6	4,548,949	92,4	4,154,001	84,4
12-31-76	150,000	3,0	150,000	3,0	4,774,000	97,0	4,774,000,	97,0

Este hecho, de luego alarmante, hace llegar a la duda, la capacidad del prestario para manejar adecuadamente grandes cantidades de fondos, siendo que

aunque la habilidad esté allí todavía se tiene que tomar en cuenta factores restrictivos tales como disponibilidad de equipos y materiales a comprarse, capital de los potenciales contratistas como también factores jurídicos y la política de otorgar contratos y capacidad al nivel operativo de implementación, todos estos golpean contra la capacidad de invertir fondos oportuna y adecuadamente, También haciendo un análisis del manejo de fondos en la unidad administrativa responsable se puede llegar a un concepto de la experiencia actual en el manejo de fondos, por ejemplo aunque el Ministerio de Educación y Cultura es privilegiado en recibir los más grandes desembolsos del Tesoro Nacional, el noventa y nueve porciento de estos son comprometidos para salarios y haberes, factor que pone en duda esta entidad como manejador de grandes cantidades de fondos.

Es así que se recomienda enérgicamente que antes de efectuar préstamos de esta magnitud se analice las experiencias fiscales del prestatario o la unidad administrativa responsable, las políticas prevalentes de contratar, disponibilidad de materiales a comprarse y cualquier otro factor que tenga impacto en la capacidad de inversión de substanciales sumas de fondos oportuna y adecuadamente.

En cuanto a desembolsos, la queja perpetua en este Proyecto ha sido de retraso y demora, señalando a USAID como culpable aunque los archivos de USAID indican que los desembolsos siempre se hicieron al tiempo que se hacía la solicitud dando un lapso razonable para cumplir con los trámites requeridos dentro la Oficina de USAID. Muchas veces no se hacían desembolsos porque no se hacían las solicitudes; algunas veces se rechazaban solicitudes por falta de cumplimiento con debidos procesos, tal como hacer cotizaciones pero una vez habiéndose cumplido las condiciones se aceptaba la soli

citud y después de debidos trámites se hacían los desembolsos. Sería fruto de desconocimiento de los procesos debidos y aquí se dá la recomendación hecha anteriormente.

En cuanto a inversiones, USAID desempeñó el rol de monitor. En este aspecto/cualquiera que haya sido la razón, la supervisión fue más bien floja. En parte, debido a ésto se puede decir que las inversiones no se hicieron a tiempo y por lo tanto solamente al finalizar el proyecto se comprometió la parte gruesa de los fondos. Se recomienda entonces que en la etapa de planificación se programe las inversiones a tipo PERT, factor que facilitará el desempeño del rol monitorial si se han dado pautas de exigencias para el cumplimiento de inversiones.

3. Resumen y Recomendaciones Generales

Aunque no muy detalladamente se hizo un análisis institucional de la administración del Proyecto tomando en cuenta, según los criterios del equipo consultor de la Universidad de Nuevo Mexico, los aspectos más esenciales para dar un vistazo más o menos exacto del manejo del Proyecto. Como conclusión el equipo asesor unánimemente afirma que si la administración se hubiese basado en principios sanos de administración, hubiera sido más eficaz y esto le hubiera dado impulso al factor técnico del Proyecto.

Tenemos que referirnos también a que mucho de lo que tenía que hacerse se privó en las condiciones previas del convenio y quizá los documentos como tales fueron presentados, pero en más de un caso no hubo seguimiento de implementación y quizá mucho de lo esencial para una buena administración se quedó allí. Se notó anteriormente que fue floja la función monitorial y quizá a causa de esto se desenvolvieron un sinfin de consecuencias disfuncionales latentes. Las previsiones dentro de las condiciones previas eran

sanas y al haberse cumplido como exigía el Convenio el éxito del Proyecto tal vez se hubiera verificado. Sin embargo, las condiciones previas, no obstante tienen sus interpretaciones cualitativas dentro de diferentes marcos de referencias, como por ejemplo una condición previa exige el nombramiento de un Gerente del Proyecto, y otra habla de una administración "calificada". El término "calificado" es relativo y sólo tiene significado cuando los criterios de interpretación son dados.

No queriendo ser aburridor en el asunto, se sugiere que USAID sea más vigilante en su rol monitorial exigiendo que las condiciones previas se cumplan en realidad. También se sugiere que al hacer las condiciones previas que no haya ninguna presunción en la interpretación de las mismas, pero que enuncien criterios específicos para llevarlos al nivel operacional.

En cuanto a la asesoría, este documento indica una y otra vez que nunca se le otorgó a la Universidad de Nuevo Mexico la categoría de tener suficientes conocimientos como para poder ayudar a resolver problemas y ayudar a desarrollar el Proyecto haciendo que la Universidad tuviera que prestar asesoramiento dentro de un marco de acomodación y en un clima afectivo de amistad y compañerismo. Tal vez fue cierto que algún asesor técnico enviado por la Universidad previa aprobación de USAID y CONDER no tuvo todas las calidades necesarias como para prestar asistencia técnica de mayor calidad y que ningún asesor técnico podría prestar asistencia técnica en todas las áreas, pero sí en conjunto se contaba con una variada y profunda calidad de experiencia y se debe reconocer que el patrón general era de resistencia al asesoramiento sin tratar las sugerencias a fondo.

Entonces la recomendación en este asunto sería que en futuros proyectos la consultora tenga un rol bien definido y que el mismo sea conocido

por todos los involucrados. A falta del valor cultural de la excelencia de la experiencia cual le brinda al asesor la categoría de sí saber lo sufi - ciente como para hacer sugerencias sanas y prestar ayuda positiva, se debe crear por parte de USAID una base firme de operaciones para la consultora.

Las recomendaciones sobre la administración se han hecho a lo largo del capítulo de análisis de la administración y poco cabe decir a esta altura. Un factor se debe destacar, como tal vez el abrumador, que creó el clima negativo socio-sicológico en el Proyecto. En centrismo cultural, el socio-centrismo y el ego-centrismo existen en todas las socio-culturas. Estas tres características se pueden observar también en la sociedad Boliviana. Se hablaba de lo "foráneo" de lo "alienante" en clasificar nuevas ideas o sugerencias planteadas. Del asesor técnico se decía que "no conoce la realidad Boliviana", y en sus relaciones entre sí el Boliviano rechazaba por lo general las ideas de sus compatriotas con frases como la siguiente: "¿Y ése qué sabe"?

La recomendación aunque vaga, porque el asunto no se puede definir con precisión es que al establecer la administración de un proyecto se vaya más allá que basarla en principios sanos, etc., pero que se preocupe desde el primer momento y contínuamente en crear un clima socio-sicológico benigno para poder conseguir la colaboración y cooperación entre todos los involucrados en el Proyecto.

SECCION III

IMPLEMENTACION DEL PROYECTO POR COMPONENTES

En la Sección anterior se hizo un análisis de la administración del Proyecto, que hasta cierto grado se puede decir que está generalizada, ya

que no se tomaron todos los detalles sino que se tomaron sólo aspectos sobresalientes, no obstante representativos, para poder dar un vistazo de la marcha del Proyecto. En esta presente sección se hace un relato de cada componente en los cuales la Universidad de Nuevo Mexico prestó asistencia técnica.

Al contrario de lo que se hizo en las dos Secciones previas, esta parte del Informe Final no fue redactada en equipo sino en forma individual, y cada asesor técnico asumió la responsabilidad de redactar lo perteneciente a su propia unidad:

Lydia D. Ulibarrí	1. Desarrollo de Currículum y Materiales
Donald H. Burns	2. Educación Bilingüe
Horacio Ulibarrí	3. Formación y Entrenamiento Docente
César Jaramillo	4. Educación No Formal
Roberto Gutiérrez	5. Comunicaciones

En cada sección se dá: a) el historial del componente o sub-componente, b) un relato de las actividades de la unidad, 3) los logros del componente o sub-componente, 4) los factores restrictivos enfrentados por cada unidad que frenaban la marcha de la misma, y 5) las recomendaciones en forma general para otros proyectos y en forma particular para la continuación de este proyecto. El orden en que se presentan estas variables varía de acuerdo al autor, ya que no se les hizo ninguna restricción en la elaboración y así es que resulta la individualidad de cada uno en cuanto a forma y estilo.

1. Desarrollo de Currículum y Materiales

Las responsabilidades de este componente eran de reformular el currículum para los grados del uno al ocho, desarrollar materiales didácticos para los grados 1-8, dar orientación y mejoramiento docente a los profesores y directores en los Núcleos bajo la influencia del Proyecto como también colaborar en la orientación y entrenamiento de docentes y dicentes en la Escuela Normal Rural "Ismael Montes" en Vacas.

Tanto el currículum como los materiales instruccionales servirían como el programa básico en el sistema prototipo para educación rural que este Proyecto esperaba crear, siendo que estos serían apropiados y relacionados al medio ambiente y necesidades del niño que vive en el área rural. Como parte del programa para educación rural los mismos se experimentarían en el Proyecto para después ser experimentados al nivel regional y finalmente implementados al nivel nacional.

Historial.

Este Componente se dividía en dos unidades, una que desarrollaría currículum y materiales correspondientes y la otra, el Sub-componente Educación Bilingüe, que desarrollaría materiales bilingües como también una modalidad bilingüe para la enseñanza en los primeros años, grados 1-3, adaptando el currículum "esqueletal" desarrollado por la Unidad de Currículum para este propósito.

Como se puede ver por estas proyecciones se suponía que las dos Unidades trabajarían mano a mano, pero casi de inmediato se creó una brecha entre las dos. La Unidad de Currículum no estaba de acuerdo con las ponencias teóricas de la Unidad Bilingüe y rehusó desarrollar un currículum es-

queletal avocándose más bien a desarrollar un currículum "reformado" completo y sus materiales relacionados dejando al Equipo Bilingüe que desarrollara materiales bilingües sin la base de un currículum que los respaldara. El Jefe del Componente o no entendía o rehusaba reconocer el carácter experimental del Proyecto.

En parte sería desconocimiento de los documentos de base o del carácter experimental/formativo del Proyecto por parte de algunos, pero en parte también este desface se produjo por la obstinación de parte del Jefe del Componente, del Responsable de Educación Bilingüe y los dos respectivos Asesores Técnicos de la Universidad de Nuevo Mexico. Cada quien creía que él nomás sabía el intento del Proyecto y los objetivos del Componente. Pero también esta descoyuntura es fruto del uso indiscriminado de términos sin dar definición apropiada dentro del contexto que se usan tales como: "reformar", "reformular", "replantear", "revisar", "currículum reformado", adaptar "currículum esqueletal" y por especifico, con los cuales se elaboraron los documentos de base de este proyecto causando gran confusión al tratar de planificar actividades en el cumplimiento de objetivos definidos con estos términos. Otra cosa que hay que reconocer es que quizá esta brecha tenía resonancia política ya que era nada más que una extensión de la resistencia a la educación bilingüe por parte de los administradores del distrito.

Cualesquiera que fuesen las razones, esta controversia, dañina al extremo, sería la principal razón del deficiente funcionamiento del Componente y la falta de logro de los objetivos proyectados. Por parte del Equipo de Currículum se gastó tiempo y esfuerzo en desarrollar un currículum completo y sus materiales correspondientes cuando sólo se había de elaborar un currículum esqueletal, es decir desarrollar los objetivos, definir los contenidos y secuenciarlos propiamente, y dejar al Equipo Bilingüe sin base pa

ra desarrollar una modalidad bilingüe.

En cuanto a formación y entrenamiento docente, el resultado de esta controversia fue confusión, cuando el Equipo insistía que el "currículum reformado", era lo que el Proyecto proponía y el Equipo Bilingüe insinuaba que los materiales bilingües constituían el programa, y en Vacas los egresados salían con pocos conocimientos de los dos programas, pero más inclinados al nacional, Planes y Programas. Así es que en algunos núcleos no era raro hallar en el mismo grado una profesora implementando el currículum reformado, en otra aula se usaban los materiales bilingües y todavía en otra, los programas tradicionales o una confección de los tres.

Hubo varios esfuerzos por reconciliar esta brecha, el principal sería cuando por intervención de HRDDD a los técnicos de la Universidad de Nuevo Mexico, se les comisionó elaborar un plan de integración de los Equipos, cuyo plan se presentó a consideración de los mismos. La respuesta a tal fue un tempestuoso rechazo por parte del Jefe del Componente. El otro sería cuando se elaboró la Enmienda #2 del Contrato GOB/UNM donde se reordenaron los deberes del Contratista y se realiniaron las responsabilidades específicas de los asesores técnicos, ordenándoles el regreso a la elaboración de un currículum esqueletal y la adaptación de éste a una modalidad bilingue, pero lamentablemente esto nunca llegó a los niveles de ejecución. Así es que otra vez el Equipo de Currículum siguió avocándose al desarrollo de un currículum "modificado" y completo y el Equipo Bilingüe siguió produciendo materiales bilingües sin colaboración y coordinación entre ambos.

Con todas las demoras enfrentadas por el Proyecto, especialmente por las causadas por cambios de personal en el Proyecto en general y muy especialmente dentro el Componente, era obvio que el currículum para grados

sexto, séptimo y octavo no se podría elaborar dentro lo que faltaba del Proyecto, entonces se decidió que el Equipo de Currículum elaboraría solamente hasta el quinto grado como también los materiales didácticos para grados cuarto y quinto.

La proyección para este equipo era una Comisión de Reforma de Educación Básica e Intermedia, (Grados 1-8) de 17 miembros de los cuales 10 serían directores de núcleo, 4 profesores de normales rurales y tres representantes del Ministerio de Educación y Cultura, de allí se escogerían 6 miembros para el Equipo de Desarrollo de Materiales para Nivel Intermedio (grados 4-8). Esta proyección nunca se realizó y la historia del Proyecto, refleja un constante flujo de personal habiendo contado con cuatro distintos equipos, casi al tenor de un equipo por año. La selección y nombramiento de personal con raras excepciones nunca tomaba en cuenta calificaciones profesionales, pero más bien el patrón era politiquería directa o indirectamente nombrando a los técnicos a corto plazo o sólo mientras se ubicaban en otro cargo, ya que las influencias políticas cambiaban tanto durante ciertas épocas.

Por ejemplo como ya se indicó, se contó con cinco diferentes directores o responsables, cuatro distintos equipos, traslado del responsable para elaboración de materiales, quien se ubicó en la oficina de reproducción de materiales, y el reemplazante que dejó en el Componente, a los cinco meses se ubicó como director en un núcleo sin dejar reseña de su trabajo. Estos cambios eran sumamente dañinos a la marcha del Componente, sufriendo tanto la cantidad como la calidad de la producción. Aunque a los asesores técnicos nunca se les permitió introducir e implantar un nuevo diseño curricular más adecuado que el tradicional, los mismos no aceptaban trabajos mal hechos y por consiguiente la carga del trabajo caía sobre los hombros de unos tres que podían realizar trabajos de calidad.

En cuanto a la Consultora, hubo tres diferentes asesores técnicos para el Componente. El primero se integró al Componente en Mayo, 1977 durando su estadía doce meses; el segundo llegó en Julio del mismo año y dejó el Proyecto a los nueve meses y la última asesora llegó en Mayo de 1979 permaneciendo con el Componente hasta la terminación del Contrato (GOB/UNM), el 31 de marzo de 1981.

En un Proyecto de esta índole es necesario:

1. Que los documentos de base de un proyecto estén de acuerdo en cuanto a los objetivos del Proyecto, desde la implementación hasta los procesos de evaluación.
2. Que todos los documentos de base usen una terminología definida; e igual.
3. Que se defina el estado legal de cada documento de base del Proyecto.
4. Que se definan claramente los procesos monitoriales y que se apliquen rigurosamente.
5. Que en la planificación se traten alternativas para enfrentar contingencias latentes al nivel operativo.
6. Que haya estipulaciones para la comunidad del personal.

Actividades y Logros.

La carencia de información sobre las actividades del primer año no han permitido hacer un relato exhaustivo y sólo se puede decir que este primer año se utilizó para planificar, hacer sondeos y realizar algunos seminarios de orientación para los docentes participantes en el Proyecto.

El Director del Componente se posesionó en Abril de 1976; el primer asesor de la Universidad de Nuevo Mexico llegó al Componente en Mayo de 1977 y el primer equipo se integró en Julio del mismo año.

El primer Equipo de Currículum estuvo integrado por seis técnicos más el Director y el Asesor. Después de un lapso de orientación el equipo produjo el currículum para el primer grado y los materiales instruccionales para el mismo nivel. También se desarrollaron guías para los profesores , manuales, carteles de lectura, manuales para educación física, y para música así como también una serie de libritos de colecciones de poesía, adivinanzas, cuentos y juegos para desarrollo del lenguaje oral. Estos materiales fueron terminados por el segundo equipo de Currículum.

El Currículum del primer grado era currículum reformado completo, en lugar de un currículum esqueletal, por lo tanto más extensivo, siguiendo muy cerca el formato de los Planes y Programas Nacionales, exceptuando algunos cambios estructurales y modificaciones con relación al ambiente rural. Se recomienda este currículum para el hispano parlante, pero sería muy inadecuado para el niño quechua-hablante, ya que carece de técnicas para la enseñanza de español como segunda lengua lo cual debía de ser incluído.

Como se comentaba anteriormente, un currículum "completo" se toma más tiempo en desarrollarlo que un currículum esqueletal, ya que el esqueletal sólo es la definición de objetivos y desarrollo del alcance y secuencia de los contenidos, y ésto rindió el cronograma del Equipo obsoleto. Transcurriendo el tiempo, la brecha entre los Equipos de Currículum y Bilingüe se ensanchaba, hasta ya bloquear la comunicación entre ambos, consecuencia que tuvo duplicación de esfuerzo y falta de relación entre el currículum desarrollado por uno y los materiales producidos por el otro. Empero el Equipo Bilingüe siguió elaborando materiales sin currículum como respaldo.

En conjunto con el resto del personal del Proyecto, el Equipo de Cu -

rrículum participó en el Seminario para el Replanteo del Currículum de Normales Rurales en Caracollo, con la finalidad de dar ingerencia en el nuevo currículum para Normales Rurales desde el punto de vista curricular. La falta de conocimiento o mala interpretación de los documentos de base de parte de los líderes del seminario, causaron un rechazo de las sugerencias del Equipo relegándole sólo al rol de expositor de las actividades realizadas en el desarrollo del currículum.

Habiendo terminado el currículum para el primer grado, el equipo planificó para el trabajo de elaborar el currículum del segundo año y emprendió la tarea; lamentablemente, se sacaron a los miembros del equipo del Proyecto y allí dejó de funcionar el grupo como equipo. Otro Equipo se nombró en Julio de 1978. Entre tanto el asesor técnico había renunciado a su cargo en mayo del mismo año y lo reemplazó otro en julio de ese año.

Cinco técnicos, el Jefe y el Asesor Técnico conformaban este equipo que después de una orientación y revisión de planes inició el desarrollo del currículum del segundo grado habiendo ya terminado la elaboración de materiales para el primer grado. Este currículum sigue el mismo formato que el de primer grado y por lo tanto, también se considera inadecuado para el monolingüe quechua aunque sí sería bueno para el hispano parlante, careciando al igual que el de primer grado, de técnicas para la enseñanza de español como segunda lengua. Pareciera haber resistencia a incluir este factor en el currículum de estos niveles, efecto de la brecha entre los dos Equipos.

Se realizaron seminarios y talleres en el campo con la finalidad de orientar a los docentes en el diseño, alcance y secuencia del currículum reformado y para instruírles en el uso de los materiales nuevos. El equi

po también colaboró en los seminarios de orientación y entrenamiento realizados en Vacas para los profesores y alumnos, con el propósito de hacerles conocer el currículum de primer y segundo grado y enseñarles el uso de los materiales correspondientes como también las técnicas pedagógicas sugerentes.

Al inicio sólo se contaban con seis núcleos que experimentaron el modelo bilingüe y los otros dieciseis núcleos implementaban ó el currículum reformado ó usaban los Planes y Programas Nacionales. Para tratar de mejorar la brecha entre los dos Equipos, el Jefe de HRDD pidió a los dos asesores técnicos del Componente, que desarrollaran un plan para la integración de los dos equipos. Hecho realizado, el plan hacía dos ponencias básicas: una, que el programa bilingüe se extendiera a todos los núcleos bajo la influencia del Proyecto, y la otra: que el Equipo Bilingüe adaptara el currículum de primero, segundo y tercer grado a la modalidad bilingüe, produciendo también los materiales didácticos correspondientes. La relación del Jefe del Componente fue un fuerte rechazo a la propuesta, especialmente en la parte correspondiente a la extensión del programa bilingüe a los demás núcleos y por ello renunció a su cargo y dejó el Proyecto. No obstante el plan se aceptó extendiendo el programa bilingüe a los demás núcleos bajo la influencia del Proyecto y subsecuentemente, el Equipo Bilingüe adaptaría los programas del primer, segundo y tercer grados a la modalidad bilingüe.

En enero de 1979 se nombró y se prosesionó un Jefe nuevo para el Componente. Anteriormente el mismo había sido técnico en el Componente de Educación No Formal.

Entre tanto, en Noviembre de 1978, se había nombrado un equipo de seguimiento de tres miembros con el propósito de hacer trabajo de seguimiento

en el campo en relación a la implementación de los nuevos programas y entrenar a los docentes en el uso de los materiales nuevos. Problemas logísticos fruto de la extensión del programa bilingüe a todos los Núcleos del Proyecto hecha sobre la protesta de comunarios y administradores y resistencia comunal hacia el programa bilingüe impidieron que éstos llegasen a lograr su meta y por lo tanto estuvieron ociosos hasta mayo de 1978, cuando se incorporaron al Equipo de Currículum.

Al dejar el cargo la segunda Asesora Técnica, se integró la tercera en Mayo 28, 1979, quien permaneció con el Proyecto hasta la finalidad del Contrato GOB/UNM.

El tercer equipo estuvo formado por ocho técnicos más el Jefe y Asesor Técnico, nombrados a principios de Mayo de 1979. El Jefe y la Asesora realizaron un seminario de orientación para los nuevos miembros del Equipo donde se elaboraron los planes para el desarrollo del currículum para el tercer grado. En esta ocasión, la Asesora Técnica basándose en los documentos de base, cuestionó la prudencia de usar el formato del currículum del primer y segundo grado, ya que el Equipo Bilingüe lo adaptaría a la modalidad bilingüe y desarrollaría los materiales didácticos junto con los del primer y segundo grado sugiriendo que si se elaboraba el currículum a tipo esqueletal, se recuperaría mucho tiempo perdido, ya que la marcha del Componente sufría un retraso como de dos años. Estas sugerencias fueron por las siguientes razones:

1. Todos los datos indicaban una deserción elevada al terminar el tercer año, por lo cual los padres de familia y líderes de la comunidad querrían que a los niños se les enseñara en español como también la lengua castellana durante los tres primeros años de educa -

ción.

2. Los niños asistían al programa bilingüe durante sus primeros dos años salían de la escuela sin aprender a leer o escribir en castellano y sin destrezas en matemáticas.
3. Sería más lógico y fácil elaborar el currículum siguiendo el formato del primer y segundo grado, lo cual le daría secuencia al programa.
4. El currículum reformado ya se había implementado en un gran número de núcleos y los profesores allí necesitarían el currículum reformado, para el tercer grado.

¿Cuánto de ésto era verdad y cuánto era opinión?, nunca se determinó. También se hicieron insinuaciones que sólo los bolivianos conocían la realidad boliviana, hecho que indicaba que sugerencias de este tipo eran foráneas y no se toleraría imponencia sin consentimiento de los Bolivianos, como también a veces se rechazaban otras sugerencias con el achaque que ya era muy tarde. De esta manera poco a poco se fueron interrumpiendo las comunicaciones entre el Jefe y la Asesora, hasta romperse por completo llegando al punto de aislamiento completo de la Asesora, durante los últimos meses que ocupó el cargo el Jefe, privándola de prestar asesoramiento urgentemente requerido, ya que el Equipo estaba en plena marcha en el desarrollo del currículum para tercer grado.

El Equipo creía firmemente que el currículum en desarrollo debía acercarse lo más posible a los Planes y Programas Nacionales, ya que lo contrario sería salirse de los límites de la Ley, olvidándose completamente del carácter experimental del Proyecto, razón por la cual revisaron los Planes y Programas Nacionales de los años 1938, 1948 y 1955, 1963, 1965, 1973, y 1976. El desarrollo del currículum del tercer grado siguió el mismo forma

to y estructura de los programas del primer y segundo grado con la adición de las áreas técnicas, agropecuaria, educación para el hogar, etc., y al igual que los programas del primero y segundo año, no se puede recomendar para el quechua hablante, ya que carece de un modelo de transición del quechua al español. Se terminó la elaboración de este programa en diciembre de 1979, pero por razones logísticas no se duplicó hasta febrero, 1981.

También el Equipo re-elaboró los materiales instruccionales para el segundo año, que comprendían una serie de libritos con historias del ambiente rural. Se recomienda que a éstas se les agregue materiales trancisionales (quechua al castellano) y que aunque se prepararon para un nivel de lectura del segundo grado se pueden utilizar hasta el tercer grado.

También se sostuvieron seminarios de orientación e implementación del currículum reformado y los materiales didácticos en el campo, durante los cuales se detectó la gran confusión que existía en cuanto a cuál de los currícula, i.e. el programa bilingüe, el currículum reformado o el currículum tradicional, Planes y Programas, se debía implementar, factor acumulativo ya que algunos docentes pedían los materiales bilingües, otros el currículum reformado con sus materiales correspondientes y el Director del Proyecto sostenía que sólo se les diera el currículum reformado, porque los docentes ni querían ni podían usar los materiales bilingües. El mismo fenómeno se perpetuó en Vacas donde solía ocurrir que el Equipo Bilingüe realizara un seminario para los profesores y dicentes y en seguida el Equipo de Currículum realizaba un seminario sobre el currículum reformado y el uso de los materiales correspondientes.

En el mes de diciembre (1979) el tercer Equipo de Currículum tomó sus vacaciones anuales y se les despidió a su regreso, en Enero del siguiente a-

ño. Entonces se organizó el cuarto Equipo de Currículum y se nombró otro Jefe de Componente quien había tenido el cargo de Técnico en el Componente II y asumió el cargo a fines de febrero de 1980. El Equipo nuevo estuvo formado por cinco miembros nuevos más uno del equipo anterior.

A la llegada del nuevo Jefe, la Asesora Técnica le dió una orientación en cuanto al estado del Componente demostrándole las actividades realizadas y los planes para la gestión 1980-1981. En un seminario de orientación para el Nuevo Equipo, se revisaron los planes y se reajustaron el cronograma de actividades y de allí también salió la inquietud de la necesidad de ingerencia de los profesores y directores para la elaboración del currículum del cuarto grado a modo de hacerlo más viable y aceptable.

Posteriormente, el Equipo realizó visitas a diferentes núcleos recabando datos para la elaboración del currículum del cuarto año como también dando ayuda en el mejoramiento de la docencia, ocasión donde volvió a surgir la confusión sobre qué currículum se debía implementar y otra vez se encontró que algunas profesoras utilizaban el currículum reformado otras el currículum tradicional y otras los materiales bilingües, como otras partes de todos los programas, en el mismo núcleo y aún a veces en el mismo año. Muchos de los docentes no tenían planes y programas y sólo enseñaban lo que se acordaban de la escuela normal o apuntes que ellos todavía tenían.

En base a esta situación se decidió hacer un sondeo para conocer cuáles aulas estaban aplicando cuál programa, hecho realizado en Mayo, 1980, por medio de cuestionarios y entrevistas grabadas. Lamentablemente, éstos datos nunca se analizaron, quedando bajo llave cuando el Jefe del Componente dejó el cargo para viajar a la Universidad de Nuevo Mexico, en razón a

que debía cumplir con una beca. Esto sólo agitó al aura de susceptibilidad entre las dos unidades del Componente.

Poco antes de su partida, el Jefe, reconociendo la desigualdad de la organización del Componente, y viendo que no podía prestarle atención y liderazgo al sub-componente bilingüe, porque en ejecución estaba al nivel de responsable de área y desde luego obligado al Equipo de Currículum, nombró un Responsable de Area, a modo de dar igualmente de su tiempo a ambos Equipos. A su partida, el Responsable del Equipo Bilingüe fue nombrado Jefe Interino del Componente creando la misma desigualdad anterior pero a la inversa. Del mismo modo que el Jefe anterior aunque a la inversa, éste se preocupó de darle toda su atención al Equipo Bilingüe, descuidándose del Equipo de Currículum. Todo esto y considerando la brecha entre los dos Equipos, dejó realmente al Equipo de Currículum sin representación adecuada en la jerarquía, ya que el Responsable del Equipo de Currículum no gozaba de autoridad suficiente como para desempeñar sus responsabilidades, creando una inquietud dentro del mismo.

Durante este tiempo, el Equipo no contó con servicios auxiliares imprescindibles para la marcha del Equipo; por ejemplo, una máquina de escribir, que se descompuso no se le arregló hasta diez meses después y por seis meses el Equipo no contó con una secretaria. Así es que el currículum del cuarto grado terminado en junio no se pasó en limpio hasta los últimos días de noviembre.

Persistía la confusión sobre los objetivos del Proyecto y por lo tanto, sobre los objetivos del Componente, así es que en septiembre de 1980 (siete meses antes de la terminación del Convenio de Préstamo de cinco años de duración) se le pidió al Equipo que delinease los objetivos del Componente.

La Asesora les mostró cómo estaban los objetivos delineados en el Libro Verde, documento que los del Equipo ni conocían de su existencia y por supuesto ni su contenido, de modo que se dedujeron los objetivos de las actividades dadas en el Convenio como requerimiento y se ajustó el cronograma al trabajo que se debía cumplir dentro de este tiempo reducido, aunque todos los del Equipo pensaban que el Proyecto se extendería hasta diciembre de 1981.

Para mediados de octubre se terminó el currículum de cuarto grado y el Equipo en seguida pudo leer el primer borrador del currículum de quinto grado. Ambos siguen estrechamente el formato y estructura de los Planes y Programas Nacionales así como también los contenidos, con excepción de que a éstos se les agregaron los contenidos de agropecuaria, salud, educación para el hogar, artesanías rurales.

Estos programas eran muy extensos en contenido y requerían una planificación diligente como para poder cubrir todos los temas en un año lectivo de 220 días; empero dada las condiciones usuales de que pocas veces se realiza un año lectivo regular, sería doblemente dudable que esto se podría hacer. Otra de las fallas es la presunción de que todos los niños pueden aprender las materias al mismo ritmo, lo que es totalmente contrario a lo que se sabe en teoría del aprendizaje.

Quizá no se le dió suficiente prioridad al desarrollo de materiales, aspecto de suma importancia en el desarrollo de currículum como se comprueba por lo siguiente: el especialista encargado de la producción de materiales, como anteriormente se anota, fue trasladado a la oficina de duplicación de materiales; un técnico después nombrado a corto plazo para elaborar materiales para el cuarto y quinto grado dejó el Proyecto a los seis meses, cuando se ubicó como director de un núcleo, sin dejar reseña de la producción de materiales; un técnico después nombrado a corto plazo para elaborar materiales

para el cuarto y quinto grado dejó el Proyecto a los seis meses, cuando se ubicó como director de un núcleo, sin dejar reseña de la producción de materiales; a otro técnico responsabilizado para la elaboración de guías didácticas se le agregó también el cargo de elaborar materiales. Este último elaboró algunos materiales para lenguaje, una colección para multi-niveles de historias, poesías, dichos, proverbios, y adivinanzas del folklore rural e historia Boliviana. Cuando redactábamos este informe, éstos materiales se estaban sacando en limpio y se redactarían a corto plazo; las guías didácticas nunca se produjeron.

Este Equipo, como los anteriores, colaboró en los seminarios en Vacas para los docentes y dicentes, y también realizó visitas de campo y actividades de mejoramiento docente.

Al mismo tiempo en que se redactaba de este informe y a los programas de cuarto y quinto grado se estaban pasando en limpio y se habían elaborado planes de implementación para estos programas durante la gestión 1981. Todavía no se sabía si éstos planes lograrían ser realizados, porque aún no se había determinado si el Proyecto finalizaría con la terminación del Convenio el 27 de abril de 1981.

He aquí las actividades y logros del Equipo de Currículum, ciertamente no todo lo proyectado se logró, pero dadas las circunstancias adversas dentro de las cuales funcionó este Componente, se puede decir que sí se logró bastante y se espera que se logre más con la inquietud para mejoramiento, despertada en muchos de los involucrados en este Componente, directores de componente, técnicos, docentes y miembros de la comunidad; también hay esperanza de que el espíritu del Proyecto no muera con la terminación del Convenio.

Factores Restrictivos.

Los factores restrictivos que frenaron la marcha del Componente, generalmente fueron los mismos que frenaron la marcha del Proyecto y por lo tanto, para qué considerarlos nuevamente aquí; otros factores que afectaron específicamente a la unidad encargada del desarrollo del currículum ya se han tratado en la sección anterior, actividades y logros. Pero sí quizá vale la pena señalar uno que no se ha tratado anteriormente, y es la falta de dedicación a la tarea de desarrollo del currículum, la falta de auto-identificación a la obra y por consiguiente la falta de orgullo en una tarea bien cumplida. Tal vez la causa haya sido el corto plazo que los técnicos estuvieron en el Componente, pero se debe conocer que sin ésto los logros nunca pueden llegar a ser los mismos.

Recomendaciones.

En intento del Proyecto fue el desarrollo o creación de un prototipo de sistema de educación rural para Bolivia. Se puede decir que Bolivia es un país rural con gran diversificación de topografía, clima, gentes, culturas, estilos de vida e idiomas, razones que indican que un currículum único ni puede satisfacer las necesidades de las diversas condiciones, ni atender las aspiraciones y esperanzas del pueblo Boliviano. Sin embargo, también se debe anotar que es necesario encontrar un nexo alrededor del cual pueda girar la Educación Boliviana; de ahí el objetivo principal de la Educación Boliviana: "formar al hombre integral Boliviano", porque Bolivia con toda su diversidad, es un país, un pueblo, una gente.

Habiendo hechas estas consideraciones, se recomienda que el currículum básico para la educación rural en Bolivia tenga un hilo común, pero que goce de flexibilidad, a modo de poder ser adaptado a las condiciones diversas de

las diferentes áreas del país. Para ésto es necesario lo siguiente:

1. Que los propósitos del sistema educacional sean bien definidos y apegados a las necesidades de desarrollo del país.
2. Que los objetivos de la educación sean bien definidos en términos de comportamiento global.
3. Que haya flexilibidad en los contenidos requeridos, vehículos para el alcance de los objetivos.
4. Que los contenidos tengan relevancia con respecto a las necesidades del país, de la región, de la localidad, como también de las necesidades integrantes, sociales y actualizantes del educando.
5. Que el alcance y secuencia basados en principios sanos de la educación se desarrollen tomando en consideración el factor de factibilidad de la implementación.
6. Que se desarrolle un diseño curricular propio para la educación rural.
7. Que los contenidos sean integrados y correlacionados unos a los otros, ya que el educando aprende como ser total y no por partes.
8. Que los contenidos se organicen en unidades de trabajo con gran variedad de actividades y experiencias de las cuales el docente puede escoger a modo de acomodar el programa y adaptar las experiencias educativas a las condiciones socio-culturales del educando.

Para propósitos de implementación y continuación del Proyecto se recomienda que se cumpla todo lo que no se ha terminado dentro de lo planificado del Componente, esto es la producción de los materiales instruccionales, impresión del currículum, etc.

Se recomienda que se adapte el currículum del primero, segundo y tercer grado a la modalidad bilingüe. Después de que todo se haya cumplido se recomienda que el currículum total de 1-5 se apruebe en forma piloto en un número reducido de núcleos a modo de controlar las diferentes variables y que esto se haga en forma experimental formativa, para poder descartar todo lo que no rinda e introducir elementos probables hasta llegar a un programa bien efectivo. Después se tomaría la decisión de extenderlo o no al nivel nacional.

2. Educación Bilingüe

El subcomponente de Reforma Curricular y Desarrollo de Materiales de Enseñanza fue diseñado para entregar a las escuelas rurales y seccionales de Cochabamba un sistema experimental de educación bilingüe que utilice un modelo transicional. Debido al alto porcentaje de educandos monolingües de lengua vernácula que entran a la clase típica de primer grado en las zonas rurales quechua hablantes de Bolivia, la planificación contenida en el Libro Verde anticipó el empleo de la lengua materna del pequeño educando, (la cual constituye su único medio de comunicación), para el aprendizaje de las destrezas básicas de la escuela mientras, simultáneamente, se le enseñara la lengua oficial (castellano) utilizando el método de enseñanza de segundas lenguas.

Según la planificación, el subcomponente debería realizar: a) el desarrollo de materiales de enseñanza en ambas lenguas para los tres primeros grados del ciclo básico, b) capacitar maestros rurales en la metodología bilingüe y en el uso de los materiales didácticos especialmente desarrollados para alumnos rurales monolingües quechua hablantes, y c) aplicar en los primeros tres grados de los 22 núcleos integrados escogidos para el Proyec-

to, el modelo de educación bilingüe transicional aprobado para dichos fines. Esta aplicación incluye el trabajo de seguimiento en las aulas del Proyecto y la evaluación.

A fin de proveer una mayor posibilidad de sobrevivencia de esta innovación en la educación boliviana, frente a los sentimientos antagonísticos de parte de los administradores de la educación rural hacia la programación del empleo de la lengua vernácula, sentimientos ya sondeados en los estudios realizados en la época de planificación, se incluyó en el proyecto de Préstamos AID-511-051, anterior al presente Proyecto, un subcomponente de educación bilingue para iniciar el entrenamiento de un equipo para la producción de materiales de enseñanza en ambos idiomas.

También se incluyó en el proyecto anterior un estudio socio-linguístico a nivel nacional para proveer los parámetros y fuente de datos requeridos para la reforma curricular y la educación bilingüe de este Proyecto. Esta investigación fue llevada a cabo en cuanto al diseño de la investigación, desarrollo de los instrumentos, selección del universo estratificado, experimentación de los instrumentos, revisión, publicación y aplicación de los instrumentos en el campo, pero por razones de orden administrativo sólo se pudo iniciar la organización de estos materiales para su correspondiente análisis, computación y para la publicación del correspondiente informe.

Aunque estas primeras dos fases del Proyecto PER-I fueron realizadas en el proyecto anterior, los planificadores no habían anticipado que los administradores del Presente Proyecto hubieran ignorado la planificación global y, por tanto, no reconocían la relación íntima que guardaban entre sí los dos proyectos. La oposición de parte de la administración del presente Proyecto para incorporar estos dos elementos de la planificación global, mató

a la investigación y demoró seriamente la incorporación del equipo bilingüe al trabajo en Cochabamba. Costó ocho meses de tramitación administrativa después de que se había posesionado el responsable de la educación bilingüe para lograr esa incorporación. Esta demora neutralizó una buena parte de la ventaja de haber comenzado la educación bilingüe en el proyecto anter . Sin embargo, es justo reconocer que el presente Proyecto pudo aprovechar esta planificación, pues, contribuyó notablemente el éxito que este subcomponente pudo experimentar en el cumplimiento de los objetivos de su plan de trabajo porque permitió: a) la selección, con criterio específico establecido con las oficinas distritales de las tres áreas quechuahablantes del país, de un equipo de profesores rurales para la subcomisión de preparación de materiales bilingües, b) oportunidad para realizar un período de pre-entrenamiento y el establecimiento de un espíritu de cuerpo en el equipo bilingüe, y c) el desarrollo de materiales de enseñanza para el primer grado para iniciar el primer período de capacitación de profesores rurales en Cochabamba.

Este equipo de seis profesores rurales fue escogido de los candidatos presentados por supervisores distritales de los tres de partamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Oruro con la finalidad de asegurar que los materiales desarrollados fueran adaptables a las demás áreas quechuhablantes del país. Sin embargo, esta planificación no anticipó los sentimientos de competencia que existen entre las tres áreas. Resultó que los representantes de Chuquisaca y Oruro se sintieron presionados por miembros de otros componentes del Proyecto por no ser cochabambinos. Esta planificación tampoco anticipó el moroso procedimiento administrativo en el pago de los estipendios otorgados a estos profesores que trabajaban fuera de su zona normal de trabajo. Ambos aspectos contribuyeron al desánimo de los cuatro miembros

de Chuquisaca y Oruro, quienes se retiraron del Proyecto en menos de la mitad del camino. Desafortunadamente, sólo se logró reemplazar a uno de los cuatro perdidos. El que reemplazó, fue un profesor rural de Cochabamba que había sido entrenado por el programa y que demostraba cualidades sobresalientes en su comprensión y ejercicio del método en el nivel del aula. Posteriormente fue incorporado al equipo bilingüe.

Los esfuerzos de parte del técnico responsable de la educación bilingüe para conseguir que el Proyecto contratara a personal calificado a corto plazo fueron premiados sólo en parte con la contratación de un profesor especialmente calificado en la composición en quechua quien contribuyó muy positivamente a la producción del texto bilingüe de estudios sociales para el segundo grado. A los pocos meses de contratado y en plena producción de la segunda parte del mencionado texto, se le pidió su renuncia por razones no muy comprendidas por el subcomponente, dejando nuevamente medio estropeado al equipo bilingüe.

De acuerdo con lo planeado la evaluación sería llevada a cabo por investigadores externos al Proyecto y contratados por USAID o por la UNM. Se planeó que la evaluación se iniciará en las primeras etapas del Proyecto a fin de realizar los "pretest", "posttests" y las entrevistas con profesores padres de familia y líderes de la comunidad, antes de haber hecho mucho impacto en el campo. Los instrumentos de evaluación fueron elaborados por un equipo de profesores bilivianos y extranjeros con experiencia en Bolivia, quienes trabajaban estrechamente con los técnicos de Proyecto. A fin de evitar la contaminación en Cochabamba los instrumentos se pusieron a prueba en el departamento de Chuquisaca en áreas semejantes a la campiña cochabambina. Después de experimentados, los instrumentos fueron revisados y alis-

tados para ser aplicados en Cochabamba. Un grupo de universitarios y alumnos de la normal católica de Cochabamba fueron entrenados por el grupo evaluador, inclusive los técnicos del subcomponente, pero la cancelación del año escolar con una seis semanas de anticipación a la fecha previamente fijada, no permitió la aplicación de los instrumentos. Los pedidos posteriores del subcomponente para llevar a cabo la evaluación no fueron atendidos por el Proyecto. La omisión de la investigación Sociolinguística y la eliminación de una evaluación externa constituyen, en cuanto se refiere a la educación bilingüe, las dos lagunas más fatales en la historia del Proyecto.

La posición del personal del subcomponente nunca fue establecida sólidamente durante la vida del Proyecto. Los pagos se realizaban con muchos meses de demora y la inseguridad que producía el hecho de que los administradores del Proyecto no podían resolver estas demoras, resultó en que el personal últimamente ocupara algunos días de sus vacaciones para buscar su propia solución en la capital de la nación. Todo esto afectó el espíritu del equipo y el entusiasmo creado por los meses dedicados a la producción de material didáctico fue minado debido a la falta de apoyo por parte de la administración del Proyecto. No obstante estas características desanimadoras relacionadas con la implementación de su plan de trabajo, el equipo llevó a cabo las siguientes actividades:

Actividades Generales.

Las actividades del subcomponente de educación bilingüe fueron dirigidas hacia las siguientes áreas de trabajo: el desarrollo de materiales de instrucción, el entrenamiento de profesores rurales y el trabajo de seguimiento en las aulas experimentales.

El Desarrollo de los Materiales de Instrucción. No obstante la demo

ra seria en la adquisición de equipos y materiales básicos requeridos para esta actividad, el momento acumulado en el proyecto anterior, junto con la reacción positiva que los profesores rurales habían tenido en el Primer Curso de Capacitación de Maestros Bilingües de Cochabamba, animaron al equipo a un trabajo contínuo para completar los materiales todavía requeridos para el primer grado, revisar los materiales de acuerdo con su aplicación en el campo y diseñar los materiales para el segundo grado. El asesor técnico les proporcionó el análisis del sistema fonológico y del discurso basado en la literatura oral del quechua de Cochabamba. Ambos estudios permitieron una excelente orientación de los integrantes del equipo tanto en la estructura de su primera lengua como en el proceso de análisis linguístico. La orientación teórica recibida en La Paz comenzó ahora a ponerse en práctica en el desarrollo de los materiales de enseñanza.

Desde el comienzo del Proyecto se establecieron los siguientes principios que gobernarían el proceso de desarrollo de materiales: a) los materiales debían utilizar un estilo de quechua totalmente natural para el pequeño educando rural, sin intentos de tipo "purista" de establecer un modelo de lenguaje artificial, normativo o "especial" para el primer libro de lectura, b) los materiales debían controlarse tanto en la presentación de nuevos morfemas como palabras nuevas, limitándose el número de nuevos elementos en cada página y en cada lección, c) los materiales debían reflejar la cosmovisión rural de quechua hablante con una gradual introducción de elementos foráneos al medio ambiente del educando. Estos elementos nuevos se debían introducir al comienzo, principalmente a través de los textos de estudios sociales pero siempre desde el punto de vista del quechuahablante, d) durante las primeras fases, de adquisición de las destrezas básicas de lectura y escritura, no se debía introducir información extraña a fin de no

distraer la atención del proceso gradual de formación de lectura agradable y comprensiva dentro del mundo conocido y apreciado por el pequeño educando rural, y e) los materiales debían estimular el patriotismo y la reevaluación de los valores nacionales y autóctonos que constituyen parte legítima del patrimonio biliviano.

En el proceso de producción de materiales, el equipo aprendió todas las destrezas implícitas en esa clase de actividades desde la mesa de dibujo hasta la encuadernación y distribución de los materiales de enseñanza. Con excepción de los dones de composición creativa e ilustración de los materiales que no forman parte necesariamente de la profesión de un profesor rural, el equipo llegó a ser capaz de llevar a cabo todas las responsabilidades relacionadas con la producción de materiales.

El empleo del quechua en literatura impresa es una novedad para casi todos los profesores rurales en Bolivia. El proceso de producción de estos materiales didácticos en quechua permitió que se demostrara su practicabilidad, no sólo para equipo bilingüe sino también para cientos de profesores rurales. Al principio hubo mucha reserva y duda pero tarde o temprano la mayor parte de los escépticos se dieron cuenta que el uso del quechua en la página impresa no constituía como ellos lo habían pensado, tan invencible obstáculo para la enseñanza del alumno quechua hablante monolingüe.

El alfabeto utilizado para el Proyecto, correspondiente a aquel establecido por decreto supremo en el año 1954 y que fue recomendado por el Ministr 'e Educación y Cultura en su discurso de inauguración del Primer Seminario Nacional sobre la Sociolingüística y la Educación auspiciado por el Ministerio a la incepción del presente Proyecto. Las letras del castellano ajenna al quechua son introducidas paulatinamente en contexto castellano

dentro de los materiales bilingües y así sirven para reforzar el proceso de aprendizaje de la segunda lengua mientras amplían sus horizontes de lectura comprensiva en castellano.

Capacitación de Profesores Rurales. Se aprovecharon las vacaciones de invierno y de medio año para llevar a cabo el entrenamiento de profesores según el plan de trabajo del subcomponente. Aunque se anticipó un período de seis semanas para esta labor de capacitación, sólo cuatro semanas en tres de los casos y dos semanas en otro caso fueron autorizadas para esta actividad. El período de entrenamiento fue dedicado mayormente a la práctica docente con los métodos y materiales bilingües. También, los profesores rurales recibieron orientación en las siguientes materias: a) La Educación Bilingüe como Fenómeno Universal, b) Las Bases Teóricas para la Educación Bilingüe, c) La Fonología y Gramática Quechua, d) Conceptos Linguísticos en la Educación y e) Lengua y Cultura. Linguistas profesionales, bolivianos y extranjeros, fueron contratados a corto plazo para ayudar al equipo bilingüe a complementar su programa de instrucción con estos conceptos teóricos.

Algunos aspectos de la educación rural tradicional en Bolivia, muestran características pedagógicamente negativas que el subcomponente procuró remediar en sus programas de instrucción. Un análisis algo más detallado puede encontrarse en los informes trimestrales y mensuales de la UNM pero basta mencionar aquí que se consiguió muy poco en los intentos de cambiar los patrones tradicionales en el arreglo de los pupitres en líneas rectas como en una iglesia. Con el fin de permitir una atención más personal y un contacto ocular más directo con los materiales de enseñanza, el equipo bilingüe intentó inútilmente establecer el patrón de áreas de estudio. Parte del problema es la costumbre pero también parte del problema está en el hecho de

que el Proyecto nunca proveyó los muebles que fueron planificados para las aulas de experimentación. No es fácil cambiar la ubicación de los adobes y tablas que constituyen los muebles en muchas de las clases.

Pero también es cierto que los materiales desarrollados para el Proyecto lograron aumentar la participación de parte de los alumnos en actividades como el aprestamiento para la lectura con el franelógrafo, el estudio de matemáticas con las varillas Cuisenaire y la mímica, drama y actividad corporal relacionadas con el aprendizaje de la segunda lengua.

Durante todos los cursos de capacitación se dedicó algún tiempo a la práctica de lectura en voz alta en lengua vernácula por parte de los profesores rurales. Estas sesiones de lectura comprensiva demostraron que los profesores rurales tenían poca experiencia en la lectura como diversión y, en algunos casos en que se había aprendido el castellano recién en la escuela, había poca experiencia en la lectura comprensiva. Los cursos de capacitación no resolvieron estas deficiencias pero sí se registró buen progreso en un alto porcentaje de los alumnos/profesores y en todos los casos experimentaron la lectura comprensiva en lengua vernácula, algo que la mayor parte de ellos no pensaron que sería posible.

Seguimiento y Evaluación. Durante el primer año académico en que por decisión administrativa se experimentó el método bilingue en sólo seis de los núcleos integrados, el equipo bilingue pudo visitar dos veces por semestre cada una de las aulas participantes en el experimento. Estas visitas de seguimiento constituyeron una espada de doble filo. Se pudo contribuir a mejorar la enseñanza del profesor y a la vez recibir indicaciones para el mejoramiento de los materiales didácticos y métodos de enseñanza proporcionados por el subcomponente. Como resultado, se pudo efectuar una serie de modificaciones y revisiones en los materiales para su segunda edi

ción. La publicación del primer libro de lectura en tres tomos en lugar de uno sólo porque el equipo encontró que los alumnos malgastaban las últimas páginas del libro, constituye un ejemplo de estas revisiones.

En el último año del experimento, cuando las responsabilidades del equipo bilingüe se expandieron para rehacer los Planes y Programas preparados por la comisión de reforma curricular sin consideración de la realidad linguística de los alumnos rurales de primer grado, quedó mucho menos tiempo para la actividad de seguimiento. Esta distracción de la atención del equipo bilingüe para una tarea que no había sido tomada en cuenta en la planificación y para la cual estaba poco preparado, consumió un tiempo desproporcionado de su horario. Aunque la adaptación del primer grado está lista y parte de ella puesta en esténciles, el equipo no culminó esta actividad por cuanto la oficina de currículum de La Paz nunca respondió a la invitación de dar su visto bueno para esta actividad como habían hecho en los Planes y Programas reformulados por la comisión de reforma curricular.

Investigación Socio-linguística. La descripción de tareas en el Convenio de Préstamo AID-V-054 correspondiente al técnico consultor de educación bilingüe indica su participación en el proyecto de investigación socio-linguística para la cual se designaron unos $47.000 dólares en el presupuesto del Proyecto. Una evidente renuencia de parte de los administradores del Proyecto de reconocer esta actividad como responsabilidad del PER-I más una aparente reserva hacia el uso de los fondos del préstamo para contratación de personal fuera del Proyecto, impidió que culminara esta investigación que se había iniciado en el proyecto anterior. En los informes mensuales y trimestrales de la Universidad se hace amplia y frecuente referencia a este problema con recomendaciones para su solución. Aún en los últimos meses del Proyecto se recomendó que estos datos se hicieran accesibles a los planifi-

cadores del país pues se necesitan para la planificación de proyectos en muchas áreas de Bolivia.

Logros Principales.

A. El subcomponente de educación bilingüe produjo una serie de materiales didácticos para primer y segundo grados de acuerdo con la planificación y con la finalidad de satisfacer los dos principales objetivos delineados para esos grados, es decir, el donimio dè las destrezas básicas y el aprendizaje de la segunda lengua. Los primeros libros de lectura en quechua se publicaron en cuatro colores haciéndolos muy atractivos para los alumnos rurales que traen a la escuela una convicción de que no van a poder leer. El aprestamiento para la lectura, utilizando el franelógrafo, requiere mucha participación y actividad física de parte del alumno que tiene poca costumbre de sentarse y dedicar atención en forma detenida a materias abstractas. Dicha actividad no sólo ayuda a luchar contra el frío que tipifica el aula rural sino también rompe el patrón tradicional de instrucción en que el profesor explica la materia, hace las preguntas y da las contestaciones para que el alumno le imite.

Las lecciones de escritura están coordinadas con las de lectura comprensiva. Estas lecciones de lectura comprensiva están diseñadas para reflejar el medio ambiente rural del quechua hablante y su contenido apela al interés del niño campesino. Al principio, evitan la introducción de elementos alienantes y extraños a fin de dedicar toda la atención del alumno hacia la adquisición agradable del proceso de comunicación a través de la página impresa.

El método oral/auditivo utilizado para la enseñanza de la segunda lengua, crea una atmósfera teatral y requiere mucha actividad de parte del a-

lumno en el proceso de imitar los gestos, postura corporal, expresión y lenguaje del profesor. Los diálogos están diseñados para incluir el vocabulario y elementos de lenguaje oral más requeridos en los primeros grados de la escuela primaria. Incluyen referencia a la escuela, el hogar y las relaciones sociales de la comunidad más conocidas por el educando y más necesarias para su contacto con los hispano hablantes y bilingües de su patria.

Los conceptos y procesos matemáticos son presentados con las varillas de color del sistema Cuisenaire. Esta atractiva herramienta didáctica permite la postergación de una tarea más en el área de aprendizaje de idiomas que constituye la memorización de símbolos y fórmulas matemáticas. Alguna referencia a la matemática moderna se realiza en los materiales a fin de que el alumno que participa en el experimento no sea deficiente con respecto a las aulas tradicionales y los profesores examinadores.

La lectura y escritura se inicia en la lengua vernácula con varios materiales auxiliares para ayudar al profesor con el problema especial de las palabras largas del quechua. Las letras del castellano ajenas al quechua son presentadas paulatinamente en un contexto del castellano hasta que a mediados del segundo grado el nuevo lector haya sido expuesto a todos los elementos gráficos requeridos para leer en ambos idiomas.

Cuadernos de ejercicios para el alumno, láminas, un abecedario sobre animales e insectos conocidos, un diccionario bilingüe, cassettes grabados con las lecciones de castellano oral además de manuales y guías para el profesor todos están diseñados para encaminar al profesor en el uso complementario y sistematizado de las dos lenguas en el gradual reemplazo de la una por la otra en los primeros tres años del ciclo básico.

B. El subcomponente de educación bilingüe proporcionó para la mayor

parte de los maestros rurales de los primeros tres grados, un programa de capacitación en los principios, teorías y la enseñanza práctica del método y materiales del modelo del Proyecto a través de cuatro cursos de capacitación, y a todos los estudiantes de promoción de la normal de Vacas durante los tres años académicos del Proyecto. Aunque algunos directores de núcleos y uno que otro supervisor distrital asistieron a algunas de estas oportunidades de entrenamiento, el Proyecto no logró éxito en su intento de incluir en forma sistemática a estos administradores del distrito en su programa de enseñanza. Tampoco logró la continuidad en el puesto de director para aquellos que recibieron el entrenamiento.

El subcomponente también llevó a cabo dos seminarios de análisis y evaluación para dar oportunidad de alimentar el diseño y marcha del modelo y para acostumbrar al equipo y a los profesores rurales a la autoevaluación.

Además de estos cursos formales, el responsable de la educación bilingüe y el técnico consultor del subcomponente participaron en el Segundo Curso de Orientación por el Proyecto en diciembre de 1977. Ambos técnicos participaron en las clases ofrecidas por el especialista de Albuquerque sobre la producción de materiales didácticos. Esta oportunidad permitió una exposición de los principios y la filosofía básica de la educación bilingüe a todos los profesores que participaban en aquel entonces en el Proyecto. Durante el curso, el responsable de educación bilingüe aplicó un cuestionario objetivo a los profesores rurales que permitió comprobar que no era cierto el mito de que los profesores rurales de Cochabamba rechazarían la oportunidad de participar en un experimento en el uso sistematizado de la lengua vernácula para la enseñanza de las primeras letras. Noventa y tres porciento de los profesores cuestionados expresaron un vivo interés en participar en el experimento bilingüe. Aún en el caso de los que no se

involucraron directamente hubo expresión de interés en que tal experimento se realizara para determinar de una vez para siempre si el sistema bilingüe tendría efectos positivos en el área rural de Cochabamba.

Otras oportunidades en clubes cívicos, sociedades intelectuales y en la Universidad de San Simón de Cochabamba permitieron al equipo bilingüe exponer las bases para la aplicación de un modelo de educación bilingüe transicional en la educación rural de Cochabamba.

El equipo de educación bilingüe trató en todas estas oportunidades de dar orientación a todos los profesores rurales del Proyecto y entrenamiento específico en la educación bilingüe a un buen porcentaje de los profesores rurales de los primeros tres grados. Sin embargo, pocos profesores entrenados participaron en forma concreta en el experimento de educación bilingüe en Cochabamba. Por razones fuera del control del personal del subcomponente, muchos de los profesores enviados por los directores a participar en el entrenamiento no fueron profesores de los primeros tres grados sino, en algunos casos, fueron simplemente confidentes de los directores que buscaban el estipendio provisto para los profesores que asistían a los cursos.

A pesar de los esfuerzos, un muy alto porcentaje de los profesores entrenados por el sobcomponente fueron trasladados fuera del área de influencia del Proyecto o fuera de las aulas de experimentación dentro del Proyecto al terminar su período de entrenamiento. No existió una coordinación entre la oficina distrital de educación rural y el Proyecto en ningún nivel administrativo que controlara esta violación lamentable del espíritu de los acuerdos firmados entre MEC y USAID y la resultante extorción de los fondos invertidos por el Ministerio en este entrenamiento. Lógicamente, de

vastó la posibilidad de experimentar en una medida amplia la educación bilingüe en Cochabamba.

La oposición adicional de los directores de núcleos integrados colocó a los profesores entrenados en un dilema en cuanto a quién de verdad era responsable de sus actividades en el aula. Las exigencias para conformarse al sistema tradicional de parte de estos directores y los directores diametralmente opuestos a la experimentación del Proyecto, comprobó las predicciones hechas en el período de planificación en el sentido de que la oposición principal a la educación bilingüe emanaría de los administradores de la educación rural. Es lamentable que los intentos iniciales del subcomponente para incluir en los cursos de capacitación a los supervisores distritales y a los directores de los núcleos no fuera apoyado por la oficina distrital ni por la administración del Proyecto. Tampoco se debe olvidar el hecho de que ninguno de los directores de núcleos entrenados en los cursos mencionados se quedó en su puesto después de terminado el período de entrenamiento.

La evaluación de todos los cursos de capacitación llevados a cabo por el subcomponente fue efectuada por el equipo del Componente II del Proyecto. Estas evaluaciones reflejaron una actitud positiva de parte de los profesores rurales entrenados con respecto a la capacitación recibida.

C. En un capítulo anterior se ha comentado lo alcanzado en las visitas de seguimiento y evaluación. Sin embargo no se han mencionado los sondeos de evaluación efectuados por el equipo bilingüe. El equipo se limitó a efectuar la evaluación de aulas que reunían las siguientes características: a) un profesor o una profesora entrenados en todos los cursos de capacitación, b) participación en el experimento desde el principio del Proyecto, y c) un control de asistencia del alumnado y de los días efectivos de clases.

Sondeos de esta naturaleza fueron realizados a fin de los años escolares de 1979 y 1980.

Los resultados de estos sondeos confirman el hecho de que en los casos en que se dan las tres condiciones mencionadas en el acápite anterior dadas las variables de a) la capacidad profesional del profesor, y b) la libertad con que el director del nucleo permitía la aplicación del método, los resultados fueron positivos. Los pequeños educandos rurales que habían sido expuestos al método y materiales desde el año escolar 1978 a 1980 (que significa en el mejor de los casos menos de 300 días de clases efectivos): a) dominaban la lectura comprensiva en ambos idiomas (mejor en quechua pero en cuanto a lectura en castellano a un nivel comparable con alumnos de intermedio de la misma escuela que habían seguido el sistema tradicional), b) respondían a preguntas escritas con una escritura legible en quechua, c) respondían con naturalidad en castellano oral dentro de los parámetros de las primeras cinco unidades de su curso de castellano oral y d) demostraban un dominio aceptable de los conceptos y procesos básicos de la matemática.

Cuando fue evidente que ninguna fuente externa al Proyecto realizaría una evaluación a nivel del aula y con el fin de documentar algunos resultados en las aulas del Proyecto y a la vez proveer un instrumento didáctico para las normales rurales del país, el subcomponente consiguió la colaboración de la división de SAED del CEDED de Cochabamba para realizar unas grabaciones en video cassette, y diseñó un programa de presentación para cuatro cassettes de 20 minutos cada uno. En el campo se realizó casi dos horas de grabaciones en cuatro diferentes aulas en las dos escuelas centrales de Quwari y Novillero y las dos escuelas seccionales de Pocona y Chingurí. Se espera que el subcomponente pueda editar estas escenas y acompa-

ñarlas con una narración adecuada.

Principales Impedimentos para la Realización de los Objetivos del Proyecto.

A. La oposición básica al uso programado y sistematizado de la lengua vernácula en la educación evidenciada por administradores de la educación rural, dentro y fuera del Proyecto, constituyó una amenaza seria y constante a la realización de las metas y los objetivos del subcomponente de educación bilingüe. La conceptualización del Proyecto como promordialmente de servicio y no de experimentación formativa de parte de los administradores del Proyecto, frustró el cumplimiento de las estipulaciones del Convenio al principio del Proyecto. La planificación hecha por los técnicos de currículum no armonizó con los dos documentos de planificación, es decir, el Libro Verde y el Diagnóstico de la Educación Boliviana de 1974, no con relación al uso de la lengua vernácula ni con las implicaciones de tomar en consideración el contexto socio-cultural de la comunidad en la elaboración de un nuevo currículum. Tampoco la comisión de reforma curricular dió lectura cuidadosa a las estipulaciones del Convenio de Préstamo que indicaban que la comisión de reforma de currículum debería limitarse a diseñar un currículum esqueletal para los primeros tres grados para luego dirigir su atención al currículum y materiales de enseñanza para los grados 4 a 8, dejando que la comisión de educación bilingüe se encargara de elaborar los materiales didácticos para los primeros tres grados, es decir, poniendo carne a los huesos del esqueleto. La comisión de reforma curricular, en contradicción al Convenio de Préstamos, se encargó de detallar los Planes y Programas para estos tres grados y comenzaron a desarrollar los materiales didácticos correspondientes.

El personal responsable de la reforma curricular interpretó "reforma

curricular" como la reformulación de los Planes y Programas, puesto que para ellos, reformar o cambiar el currículum significaría la violación de la ley boliviana que gobierna el currículum oficial. No es mera semática, pues, contradice esta posición diametralmente a la carta de "declaración de intención" del Ministro de Educación del 24 de julio de 1975 que dice textualmente, "...el Gobierno de Bolivia desea iniciar las siguientes acciones en el área del Proyecto: 1. Modificar el currículum actualmente aplicado en las escuelas normales y la educación primaria rural, por medio de una investigación y experimentación, planificadas a fin de lograr el material educativo de acuerdo a las necesidades de la juventud y comunidad rurales."

Otra confusión en el área de conceptos que se evidenció en la planificación del currículum fue la interpretación del término "desarrollo de currículum, no el cambio en forma y contenido curricular.

En vista de la posición que mantuvo el personal de la reforma curricular, el personal responsable del subcomponente bilingüe tuvo que tomar la decisión de conformarse con esa posición o, acatándose a las estipulaciones del Convenio y los documentos de planificación, buscar suficiente autonomía como para permitir una aplicación experimental de educación bilingüe de acuerdo con los documentos de base.

La resultante, separación de caminos entre los dos subcomponentes trajo una seria preocupación a los monitores y evaluadores de USAID/B y a los técnicos de la UNM que estaban situados en el medio. Al elaborar un currículum que no observaba los parámetros claramente establecidos en los documentos de base, la comisión de reforma curricular procedió a la reformulación de los Planes y Programas tradicionales para los grados I, II y III y el desarrollo de los materiales de enseñanza correspondientes, en clara violación de las estipulaciones del Convenio de Préstamo, documento legal básico para el Pro

yecto. En la "Justificación" de sus nuevos planes y programas, la comisión citó este documento pero omitió las referencias que no estaban de acuerdo con la planificación elaborada por la comisión.

Esta posición arbitraria puso en competencia y conflicto a las dos subcomisiones que no sólo resultó en la duplicación de trabajos y la pérdida de tiempo preciso sino también creó tensiones innecesarias entre el personal del Proyecto. Pero es justo subrayar el hecho de que la posición adaptada por la comisión de reforma curricular al inicio del Proyecto, es una posición común entre los administradores de la educación rural en Bolivia y continúa siendo uno de los obstáculos principales a la experimentación de innovaciones en el área de la educación rural en el país.

B. El demorado mecanismo administrativo del Proyecto ha sido analizado en detalle en una sección anterior de este informe. Con respecto al subcomponente de educación bilingüe, la falta de fluidez en la organización afectó principalmente en las áreas de la producción de materiales de enseñanza en las siguientes maneras: a) tardanza en la adquisición de equipos y materiales, b) tardanza en la autorización de desembolsos del presupuesto del Proyecto relacionados con la impresión, grabación e ilustración de los materiales de enseñanza y en la contratación de una agencia de investigación para determinar el proyecto de investigación socio-linguística, y c) demora inusitada en el trámite de los nombramientos y pago del personal del componente que resultó en mucha inseguridad e intranquilidad para los mismos.

La falta de un cuadro de flujo y manual de procedimientos para tramitar las actividades más la ausencia de un sistema de comunicación entre los diferentes niveles del Proyecto, mantuvo bajo una nube de duda y en un estado de pesimismo, la esperanza de cumplir los objetivos del sub-componente dentro

del cronograma programado.

El personal de la imprenta que producía los materiales, conocedor de los procedimientos de USAID/B con respecto a los contratos y del hecho de que el presente Proyecto era financiado con fondos procedentes de USAID/B procedió en buena fe no sólo con la impresión de los materiales sino también permitió su distribución antes de la cancelación de las correspondientes cuentas. En el último año del Proyecto, sin embargo, el personal de la imprenta, con la tardanza en los trámites de pagos para las impresiones, ordenó que se paralizara todo trabajo pendiente del Proyecto hasta que se realizara el pago de los trabajos contratados en 1979. Este bloqueo frenó seriamente la producción del subcomponente, desmoralizó el espíritu y entusiasmo del personal, amplió el lapso de credulidad entre los profesores rurales y el personal del subcomponente e interrumpio drásticamente la aplicación experimental de los materiales a nivel del aula.

La falta de seguimiento administrativo con respecto a la responsabilidad del Proyecto para la culminación de la tabulación, computación y análisis de los datos provenientes de la investigación sociolinguística, dejó un abismo unjustificable entre una documentación científica de la realidad boliviana y el diseño de las metas y actividades del Proyecto especialmente en cuanto se refiere a la educación bilingüe y la educación no formal.

Los instrumentos de la investigación que incluyen los cuestionarios, formularios de observación y grabaciones fueron sacados por fin del sótano del edificio de CRA y entregados al administrador de PER-I en los últimos meses de 1979. El vehículo, varios elementos de equipos y los documentos del plan de la investigación no fueron enviados a Cochabamba.

Recomendaciones.

A. Que el Ministerio de Educación y Cultura auspicie El Segundo Seminario sobre la Socio-linguística y la Educación incluyendo los siguientes objetivos: a) reunir a los expertos bolivianos inclusive los linguistas antropólogos, educadores y de otras especialidades afines, para enfocar su atención concertada en la problemática de la educación rural en las zonas vernácula-hablantes del país con el propósito de buscar soluciones, proponer legislación y diseñar proyectos de investigación y experimentación utilizando el presente Proyecto como una fuente importante de información y datos estadísticos, b) nombrar a un comité ad hoc de especialistas afines, para diseñar y proponer para su adopción por el Gobierno de Bolivia una "Política Nacional de Lenguaje en la Educación" que proveería el telón de fondo oficial para proyectos de experimentación como el presente y para la aplicación de la educación bilingüe a otras áreas vernácula-hablantes del país, y c) estudiar los materiales del proyecto de investigación socio-linguística para recomendar al Gobierno de Bolivia la mejor forma de poner a disposición de los planificadores del país, los resultados de la investigación socio-linguística.

B. Que el Ministerio de Educación y Cultura continúe las actividades programadas en el Plan de Trabajo del subcomponente de educación bilingüe del presente Proyecto, contratando a corto plazo el personal adicional que se requiere para componer y publicar el resto de los materiales requeridos para completar tres grados del ciclo básico con el modelo de educación bilingue experimentado en este Proyecto. Este personal incluirá un artista/ilustrador y un escritor/profesor de estudios sociales con experiencia en la composición en quechua y complementaría al equipo bilingüe para finalizar

la producción de materiales didácticos programados para el experimento.

C. Que el Ministerio de Educación y Cultura, una vez completada la presente fase de producción de materiales, entrenamiento de profesores rurales, y la aplicación y seguimiento en las aulas de los primeros tres grados de los núcleos integrados, efectúe en cooperación con el equipo de educación bilingüe, una evaluación científica y externa de los resultados del uso programado de la lengua vernácula en las fases tempranas de la educación primaria rural y su impacto en la auto-imagen del niño campesino, su adquisición de las destrezas básicas de la escuela y el aprendizaje de castellano como segunda lengua.

Para una evaluación de esta naturaleza se requiere que el universo sea estratificado para seleccionar aquellas aulas en que un profesor que recibió el entrenamiento que ofreció el subcomponente haya permanecido con los mismos alumnos durante los tres años escolares en la vida del Proyecto, aplicando paulatinamente y en secuencia los materiales didácticos publicados por el subcomponente. Se requiere también que sean aulas que han guardado no sólo el record de asistencia sino también un control sobre los días efectivos de clases. Sin establecer esta estratificación, una evaluación enfocaría simplemente las características deficientes de la escuela rural tradicional.

D. Que el Proyecto PER-II aumente el tiempo de contratación del personal técnico consultor en educación bilingüe anticipado en la planificación para permitir la incorporación al currículum de la Normal de Vacas los métodos bilingües y materiales experimentados en este Proyecto. Se recomienda también que este especialista diseñe un programa de orientación de profesores de las normales rurales en la aplicación de los métodos y materiales bilingües a la alfabetización de adultos. Ninguno de estos dos

aspectos fueron realizados en el presente Proyecto.

E. Que, una vez culminada la naturaleza especial del presente Proyecto, el equipo bilingüe sea incorporado a la división de SAED del CEDED de Cochabamba y que el responsable de la educación bilingüe y, cuando menos, otro miembro seleccionado del equipo bilingüe sean auspiciados para entrenamiento académico de especialización en la educación bilingüe con vistas a la provisión de liderazgo y orientación profesional para la expansión de educación bilingüe a otras áreas del país.

3. Formación y Mejoramiento Docente

El fin de este componente se delinea simplemente en lo siguiente: "El propósito de este componente es el de entrenar al maestro rural a fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje del estudiante rural". De ahí se delinean actividades que el Préstamo financió para este propósito tal como cursos de entrenamiento con el fin de familiarizar al personal de entrenamiento en servicio con los materiales a usarse; entrenamiento en servicio para docentes rurales con el fin de interiorizarlos con los materiales, técnicas nuevas, etc., desarrolladas por la Comisión de Reforma Curricular; observación y cursos a corto plazo para concientizar a los docentes rurales sobre el impacto de la educación bilingüe en otros países; un curso de formación docente en Vacas de tres años de duración; entrenamiento de administradores en terceros países y sesiones de entrenamiento a nivel de la comunidad.

Estos objetivos originales fueron modificados hasta llegar a definiciones más específicas durante el transcurso del Proyecto:

1. Elevar la calidad de administración en la Escuela Normal Rural de Vacas y en los Núcleos escolares campesinos bajo la influencia del Proyecto, haciéndola más funcional y comprometiéndo la participa - ción de todos los miembros de las respectivas instituciones involu cradas.
2. Mejorar el paquete curricular de la Escuela Normal Rural en Vacas, por medio de la revisión y replanteo de planes y programas y regla mentación académica.
3. Proporcionar a los directores y profesores de los núcleos bajo la influencia del Proyecto, mejoramiento docente por medio de entrena miento en servicio mediante visitas al campo, supervisión y cursos a corto plazo realizados por el Componente u otros componentes en cooperación con éste.
4. Mejorar la calidad de enseñanza y administración en los Núcleos ba jo la influencia del Proyecto, mediante literatura profesional pro ducida y redactada por el Componente.

Historial.

El Componente se organizó oficialmente el 1° de octubre de 1976, con el nombramiento del Jefe del Componente quien afortunadamente permaneció como Jefe del Componente II, hasta finalizar el Convenio brindándole al Componente continuación de dirección, perspectiva y filosofía que ningún otro Componente gozó. Permaneció sólo y como único miembro del Componente, hasta la llegada del Asesor Técnico de la Universidad de Nuevo Mexico en mayo de 1977 y mucho después se conformó otro técnico al Componente como responsable de formación docente. Un tercer técnico completó el Equipo, al integrarse al Componente cuando se vió sin funciones en Educación No Formal. Este técnico

se encargó del entrenamiento y mejoramiento docente, otra de las responsabilidades del componente.

Entre tanto el Jefe de Grupo renunció a su cargo en octubre de 1978 y el asesor técnico del Componente fue nombrado como Jefe Interino, en noviembre, aunque todavía teniendo responsabilidades asesoriales dentro del Componente.

Un grupo de profesores inclusive algunos de la Escuela Normal de Vacas, quienes habían estado becados en Colombia, regresaron en Noviembre de 1979 y diez de estos fueron agregados al Componente con el nombre de Equipo Móvil, encargado del entrenamiento y mejoramiento docente.

En enero de 1979 el Técnico encargado de entrenamiento docente fue nombrado Jefe del Componente II, asumiendo su cargo a fines de Febrero. En abril del mismo año el Técnico encargado de formación docente fue nombrado Director del Proyecto, "Asesor Regional", asumiendo su cargo de inmediato, y su reemplazante fue nombrado también de inmediato. En Junio de 1979 los miembros del Equipo Móvil se trasladaron a los diferentes componentes, tres de ellos se integraron al Componente II.

En agosto de 1980 con la renuncia al cargo del Jefe de Grupo, el Asesor Técnico del Componente, fue nombrado Jefe de Grupo y Asesor del Componente hasta la terminación del Contrato GOB/UNM.

Actividades y Logros.

Con el fin de mejorar la comprensión y percepción de las actividades y logros del Componente, las actividades no se presentan cronológicamente sino en conjunto, según se relacionan a los diferentes objetivos del Componente, desplegando así mejor los logros alcanzados por cada objetivo.

Elevar la calidad de la Administración. Los esfuerzos iniciales por mejorar la administración en la Escuela Normal Rural en Vacas, se emprendieron con un sondeo que comprendió a profesores y administradores de la Normal lo cual sirvió como base para planificar y realizar un seminario en el cual se hicieron análisis y se dieron recomendaciones sobre la administración. Una subsiguiente evaluación indicó que pocas de las reformas que se sugirieron en el seminario se habían implementado. De allí se sacaron algunos manuales sobre diferentes aspectos de la administración, los cuales fueron implementados.

Un efecto latente del haber usado la evaluación de la administración en Vacas como punto de arranque en Caracollo fue un enfriamiento de las relaciones entre la administración en Vacas y el Componente precluyendo por mucho tiempo esfuerzos en pos del mejoramiento de la administración de esa Institución.

Otra esfuerzo mayor para mejorar la calidad de la administración en la Escuela Normal Rural de Vacas fue un seminario con los profesores y administradores de Vacas en el cual participaron también administradores de las otras normales rurales en el Departamento de Cochabamba. El producto principal de este seminario/taller fue el "Manual de Funciones Administrativas para Escuelas Normales Rurales", en el cual se delinean organigramas muy prácticos y se definen cargos y roles. Por presiones de tiempo este manual quedó incompleto faltando desarrollar la sección de reglamentación de procesos.

No hubo seguimiento en la implementación de este manual y siendo que a poco tiempo se le retiró al Director de la Normal de su cargo reemplazando otro que no participó en el seminario, probablemente el documento fue

archivado aunque hubiera resultado valioso una vez elaborada la sección sobre reglamentación con algunas modificaciones para cualquier normal rural del país.

Los esfuerzos por mejorar la administración de núcleos escolares rurales se realizaron en forma de talleres y trabajos de campo donde se daba énfasis al desarrollo de razonamientos con respecto al flujo en funciones actuales de la situación, relaciones con la comunidad funciones de coordinación y liderazgo y funciones netamente administrativas. En cuanto a talleres y seminarios fueron pocos los que se realizaron, en los cuales se daba teoría administrativa y la aplicación de éstas teorías a los quehaceres diarios administrativos.

Lamentablemente el mayor obstáculo para el trabajo de campo fueron las distancias. A causa de las mismas los núcleos participantes fueron visitados un total de dos veces, aunque a algunos se llegó más, pero no lo suficientemente como para causar impacto en el comportamiento administrativo de los directores. Otro factor que negó los logros de esta labor fue el cambio constante de personal administrativo en los núcleos de modo que al terminarse el Proyecto, se contaba con un número muy pequeño de aquellos que habían recibido entrenamiento de alguna clase a través del Proyecto. Otro factor negativo en cuanto al temario de los talleres fue el apresto de los directores, ya que con raras excepciones ninguno había tenido formación administrativa antes de ocupar el cargo de administrador.

Mejoramiento del Paquete Curricular de la Escuela Normal Rural. Con fines de mejorar el paquete curricular se llevaron a cabo tres seminarios a distintos niveles. El primer seminario se realizó con el Componente y con los profesores y administradores de la Escuela Normal Rural en Vacas. Al

segundo asistieron altos funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura, personeros de CONDER, administradores de las Escuelas Normales Rurales del país, y todo el personal del PER-I, realizado en Caracollo en Diciembre de 1977. El tercero se realizó en Cochabamba en julio de 1979 asistiendo funcionarios del Ministerio de Educación, representantes administrativos y docentes de todas las escuelas normales rurales del país, así como también personal del PER-I y PER-II, quienes eran los responsables del seminario y una fuerte representación del CONMR Central Obrera de Maestros de Educación Rural), el sindicato de docentes.

En este seminario se racionalizaron los planes y programas efectuando cambios substanciales así como también hubo revisiones en los programas de estudio. Faltó coordinación entre los que analizaban los planes y programas y los que estudiaban programas de estudio. Esto resultó en el volumen: Planes y Programas de Escuelas Normales Rurales, redactado e imprimido por el Componente.

Este texto comprensivo y completo, duplicado en 750 copias, fue diseminado desde el Ministerio hasta los profesores de normales de que fuera aceptado e implementado en algunas otras normales. Lamentablemente no hubo seguimiento del caso y no se sabe cuánto impacto causó realmente este nuevo currículum.

El tercer seminario sobre este asunto se realizó en Cochabamba, en julio de 1979 bajo los auspicios del PER-II con la cooperación del PER-I, con la presunta finalidad de analizar, revisar y pulir los planes y programas desarrollados en Caracollo y "experimentados" en las Normales del país, con asistencia de funcionarios del MEC, personeros de CONDER, representantes de todas las Normales del país, así como también una fuerte representación de

la Central Obrera de Maestros de Educación Rural (COMER). Desafortunadamente el seminario no logró sus principales metas. Las actas del seminario se encuentran en el Primer Seminario Nacional Especializado a Escuelas Normales Rurales.

Entrenamiento Docente. Entrenamiento Docente o Mejoramiento Docente, fue responsabilidad del Componente I, pero fue compartida por todos los otros componentes, inclusive el de construcciones y fue realizada a través de trabajos de campo y cursos a corto plazo.

El trabajo de campo de todos los componentes fue mínimo por falta de transportación. En cuanto al Componente I, como ya se ha dicho, visitó a cada uno de los núcleos bajo influencia del Proyecto, en pocas oportunidades durante el transcurso del Proyecto. Los otros componentes también hicieron su trabajo de campo. (Ver las respectivas secciones de cada componente para considerar este asunto).

Los cursos a corto plazo generalmente fueron realizados por los Componentes I y III con el apoyo y colaboración del Componente II, en forma de provisión de local y evaluación del evento. En realidad, se realizaron muy pocos cursos en vista de lo mucho que se necesitaba hacer, pero también hay que notar que todo este trabajo fue en gran parte anulado por el cambio constante de docentes en el campo. Por ejemplo, el personal entrenado en los seminarios fue asignado a los núcleos bajo la influencia del Proyecto, o se los asignaba a niveles donde la preparación recibida en los seminarios no les era útil y algunas veces los profesores eran asignados a los seminarios que no estaban dentro del área del Proyecto. Aparentemente los viáticos fueron utilizados como único incentivo en el caso de muchos profesores.

Mejorar la Calidad Profesional...Mediante Literatura Profesional. En

cumplimiento de este objetivo se produjeron varios materiales algunos de los cuales fueron diseminados entre profesores. Entre lo producido por el Componente se encuentra: "Unidades de Trabajo"; un texto "Curso Multigrado"; una monografía en PERT; Planes y Programas de Normales Rurales; "Aternativas de Planes de Estudio"; un PERT en la administración de desarrollo de currículum Manual de Funciones Administrativas para Escuelas Normales Rurales, y Teoría de Sistemas Aplicados a la Educación.

El Componente también redactó y diseminó una revista, Mentor, con artículos de interés profesional a diferentes niveles, que según comentarios parece haber tenido buena acogida por el profesorado.

Factores Restrictivos.

En cuanto al trabajo a desarrollarse en Vacas, dos factores sobresalientes frenaron completamente la labor del componente en esa Institución. Uno fue la infraestructura que no estaba preparada para los requerimientos del trabajo a realizarse. El otro factor fue que durante un tiempo prolongado y crítico, cuando se podía haber hecho trabajo de entrenamiento en servicio y llevar a cabo experimentación del currículum replanteado, un gran número de profesores se hallaban en Colombia becados y sus puestos estaban ocupados por suplentes. A esto se puede sumar las relaciones poco cordiales entre el Administrador en Vacas y los miembros del Componente.

Otros factores que negaron la marcha exitosa del Componente en relación al mejoramiento docente fueron:

El programa de incentivos, viviendas, bibliotecas, salarios, y becas sufrió muchas demoras, hecho que produjo resentimiento en el personal docente y desconfianza hacia el Proyecto rehusando los mismos su participación entusiasta en las actividades del Proyecto, excepto en cursos de corto plazo,

y con fines de recibir viáticos.

La falta de coordinación entre los componentes creó confusión y desorganización. Aparentemente el Componente II sería el coordinador de todos estos esfuerzos, pero esto sucedió y los diferentes grupos iban al campo si había movilidad y realizaban cursos sin consultar con el componente, y sin basarse en un previo diagnóstico, lo cual más de una vez resultó en una duplicación de horarios y de esfuerzos.

No hubo coordinación con los padres y otros miembros de la comunidad para recibir sus sugerencias y crear buenas relaciones, falta que creó resentimientos hacia el personal del Proyecto quienes a veces fueron privados de llegar a los núcleos.

Por último pero no menos importante, está el hecho de que los docentes de los seminarios si bien conocían la materia a presentarse no tenían experiencia en técnicas y estrategias de cómo conducir seminarios. Hubo algunas excepciones en formación docente.

Por supuesto, la extensa área geográfica que comprendía el Proyecto, hizo casi imposible el seguimiento oportuno y la provisión de contínuos servicios de mejoramiento docente, razón por la cual la supervisión por parte del personal del Proyecto fue insuficiente.

Recomendaciones.

En cualquier sistema educacional el profesor es el factor imprescindible. No importa cual sea la calidad del currículum o la falta de materiales didácticos, el buen profesor desarrolla un programa de cualquier currículum. El buen profesor crea un ambiente de enseñanza-aprendizaje casi en cualquier situación.

Se pueden delinear cuatro aspectos básicos en un buen programa de forma

ción docente: 1) la oportunidad de conocer a fondo una variedad de materiales y contenidos, 2) la oportunidad de adquirir una variedad de técnicas y estrategias para la enseñanza, 3) la oportunidad de desarrollar una base como para desempeñar la labor requerida, y 4) la oportunidad de actualizarse. Los primeros dos aspectos son auto-explicativos. El tercero es el aspecto del programa que ayuda a que el profesor conozca cuándo y cómo enseñar y qué técnicas y estrategias utilizar. Areas tales como sicología, sociología, socio-psicología y antropología ayudan al profesor a conocer al educando y su ambiente con un poco más que una afectividad ciega. El cuarto aspecto le dá al docente el marco dentro el cual se conocerá y se aceptará a sí mismo, con todas sus cualidades positivas y negativas, se auto-responsabilizará de su propio desarrollo y se empeñará desinteresadamente en ayudar a otros, porque ellos también están en el proceso de desarrollo. En breve esta es la base de la mística del maestro.

Un buen programa de formación docente debe volcarse a las demandas de la sociedad, ya que la educación debe servir a la sociedad y por deber se debe hacer lo que la sociedad demande no importa cómo se defina este rol. Sería erróneo concebir la educación como agente de cambio social ya que es frágil ante el poder político, religioso y económico y ante las normas de la sociedad en general, pero en el buen cumplimiento de formar ciudadanos responsables y críticos, éstos a su vez se empeñarán en mejorar su sociedad en forma contínua. Es decir, en su función de mantenimiento, la educación debería de tener un gran impacto en el desarrollo de la sociedad. En fin, un buen programa de formación docente debe responder a la tarea en el aula y el programa educacional debe responder a las necesidades y aspiraciones de la sociedad. Sucintamente, especialmente en un país en desarrollo, la educación debe ser entendida como una agencia imprescindible en los esfuerzos de desa-

rrollo del país y debería figurar con prominencia en el plan nacional de desarrollo. Igualmente, al maestro se debe concebir como el personero imprescindible de esa agencia.

Con estas consideraciones en mente, se recomienda:

- Que los programas de formación docente gocen de un marco filosófico bien definido que sirvan de guía en el desarrollo del mismo y de parámetros para evaluar su efectividad.
- Que los programas de formación docente se basen en principios educacionales sanos, tomando en cuenta teorías de psicología, sociología, socio-psicología y antropología, de modo que el producto final, el profesor, responda a las necesidades reales del educando y a los problemas y aspiraciones de la sociedad.
- Que los programas den amplia oportunidad al dicente para que se conozca a sí mismo y pueda emprender el camino de la auto-actualización, porque sólo cuando el profesor se conoce a sí mismo y sabe lo que tiene se puede volcar desinteresadamente a otros.

Sería por demás decir que tal programa proporcionaría al futuro profesor conocimientos profundos y una variedad de técnicas y estrategias pedagógicas.

Para continuación del Proyecto, se recomienda:

- Que el Manual de Administración se termine de desarrollar, incluyendo una sección en reglamentación de procesos.
- Que se elabore un manual de administración, a nivel de núcleo escolar.
- Que el personal de este Componente tenga ingerencia en la implementación del PER-II.

4. Educación No Formal

Antecedentes

En virtud del Convenio de Préstamo AID-511-V-054, se establece como una parte fundamental la existencia dentro de su estructura y funcionamiento del denominado Componente III, y el mismo tendrá a su cargo lo concerniente al área de Educación No Formal, y esto en base al criterio emanado del Diagnóstico General de la Educación Boliviana, que establece la necesidad de investigar y experimentar en este campo educativo, que por su mismo contexto y filosofía es, inclusive a nivel mundial, materia de incesantes investigaciones y experimentaciones en procura de encontrar delineamientos apropiados a las diferentes necesidades de los grupos marginados de la Educación Formal o Sistemática . dependiendo de cada país el determinar qué área de ésta querría implementarla.

Es necesario aclarar y reiterar lo que se ha dicho a través de los capítulos anteriores, que la falta de objetivos claros y específicos de todo el Proyecto, afectó también como es natural a éste Componente, e inclusive la falta de determinación de la filosofía y carácter del Proyecto, permitió serias distorsiones en cuanto a su funcionamiento, ya que la mayor de las veces y por gran parte de los funcionarios del mismo Proyecto se lo entendió como de "Desarrollo" y "Servicios", descontando que inclusive por su nombre era de carácter "Experimental Formativo".

Esta distorsión afectó tremendamente y en forma especial al Componente III de Educación No Formal, ya que era notorio que, de acuerdo al criterio del primer jefe de esta unidad, las actividades del mismo sólo debían circunscribirse a la realización de tareas de arborización, construcción de letrinas, captación de aguas, dejando de este modo sentado el criterio de pres

tar "servicios" a las comunidades, dejando a un lado en forma implícita el carácter educativo que esta área de Educación No Formal debía perseguir.

Al hablar de este Componente debemos referirnos necesariamente a dos etapas en su conceptualización, una que ya hemos definido en el anterior párrafo y que dura aproximadamente hasta 1978 y otra en la que el mismo Componente trata de buscar un enfoque y estrategia de acuerdo al medio ambiente rural boliviano y su apropiada aplicación, en busca de un desarrollo integral del hombre campesino, y cuya filosofía se la dá a partir de 1979 hasta el fin del programa y cuya definición y determinación filosófica lo dará el juicio de quienes puedan continuar o revisar estos procesos.

En este punto, que considero álgido como es natural pensarlo, tuvo que ver mucho el liderato provisto a este Componente en cada una de estas etapas, y que analizaremos más concretamente en la sección de factores restrictivos.

Otro factor que puede establecerse como algo que afectó el apropiado desarrollo de este Componente, sería el de que no contó por el lapso de aproximadamente dos años con un Asesor por parte de la UNM y específicamente en el área de Educación No Formal, ya que sólo el Asesor en Radio y Comunicaciones procuró por algún tiempo dar algún asesoramiento al respecto, al igual que un Asesor en Artesanías, que poco o nada pudo hacer en virtud de no contar con la infraestructura y máquinas-herramientas necesarias.

También será necesario anotar que de parte del personal boliviano, existían lógicos conocimientos de la fundamentación de Educación No Formal, pero una lucha de liderato y una problemática de relaciones interpersonales, no había permitido que este grupo funcione como tal, encuadrado a las características básicas de Educación No Formal.

El Componente, hasta cierto punto debió sufrir un período de crisis operacional ya que el Convenio y otros documentos ponen demasiado énfasis en la formación de un sin número de grupos, que indistintamente tienen que determinar el funcionamiento y operabilidad del Proyecto, creando con ésto solo una "Super Estructura Grupal", sin toma de decisiones, ni influencia directa de creación y responsabilidad de ejecución.

Finalmente podríamos indicar en esta parte, que la llamada "Coordinación Interinstitucional" nunca llegó a funcionar, quizá porque el Ministerio de Educación por decisión unilateral se subroga esa posición y también por otra parte la falta de una apropiada entrategia en la organización de este comité multisectorial, a pesar de que en una o más veces este trabajo fue designado específicamente a algún funcionario del Proyecto.

Actividades Globales.

El Componente de Educación No Formal, antes de establecer sus objetivos generales y específicos, trabajó en la determinación de una filosofía para su funcionamiento y es así como llegó a definir en primera instancia, que el sujeto de sus futuras acciones involucraría al hombre campesino rural, carente de una educación completa y a quien no se le dieron las oportunidades necesarias para desarrollar todas sus destrezas y habilidades, pero no falto de inteligencia y conocimientos básicos que pueden ser base fundamental para su desarrollo.

Tampoco creyó conveniente a través de sus programas de Educación No Formal, crear hombres que sean fácil presa de la manipulación y la necesidad de mano de obra semicalificada. Más bien se optó por empezar la formación de ese hombre, en su esencia básica a través de su propio análisis y criticismo, para que él mismo sea quien aprenda a determinar sus propias necesidades, se

pa priorizarlas y por fin se embarque él mismo en el difícil proceso de solución de sus problemas.

Es así como estos criterios sirvieron de base principal de los programas de Educación No Formal, empezando para nosotros un ciclaje que nos parece lógico:

a) Organización de sí mismo y su comunidad.
b) Toma de conciencia y formación del sentido crítico
c) Formación o fortalecimiento de grupos identificados por una misma necesidad u objetivo, y
d) Determinación de sus necesidades educativas, los procesos lógicos de aprendizaje, a la par que el desarrollo de ciertas habilidades.

Este Componente quiso y trató de romper el esquema tradicional de ayuda con que el campesino había venido funcionando desde unas décadas atrás, a través de programas cuya reversión en su beneficio, hasta el momento, no parecen haber solucionado ni en parte sus problemas y no se trata de crear más individuos que sean fáciles víctimas del "Desarrollo", sino por el contrario con procesos adecuados determinen ellos sus propios valores y se sientan parte integrante de un mejoramiento integral que redunde en mejores vidas para sí y un desarrollo armónico del país en todos sus factores.

Con esta filosofía como premisa el Componente se fijó los siguientes objetivos generales:

a) El logro de cambios estructurales en lo social, así como también en la diversificación y fortalecimiento de la base económica en el plano de las comunidades, y
b) Llegar gradualmente con las comunidades a una mayor integración social, política y económica.

En base a estos objetivos y ciertas actividades delineadas en algunos documentos, el Componente estableció su "Marco Teórico de Acción en Educación No Formal", formando como base 4 grandes áreas de acción: a) Comunidad; b) Currículum; c) Capacitación; y d) Coordinación Interinstitucional. En las áreas anotadas se determinó así mismo cumplir con las funciones de: Investigación, Programación, Ejecución y Evaluación.

Para una concepción más amplia y real de todo lo hasta aquí anotado y en base al interés del lector de este informe, él mismo puede remitirse al documento "Objetivos, Estrategias y Actividades" del Componente III-Educación No Formal, elaborado en Agosto de 1980.

Las actividades globales que el Componente a través de sus funcionarios realizó en la implementación de cada área fueron las siguientes:

Investigación de la Comunidad.

Los miembros nominados en 1977, como técnicos del Componente de Educación No Formal, establecieron el diseño, elaboraron el furmulario correspondiente para aplicar una investigación base a nivel de las 21 comunidades o núcleos pre-establecidos en el Convenio, efectuaron su aplicación, y tabulación de datos referentes; esto ocupó al personal durante 1977 y parte de 1978.

Es lamentable en esta actividad referirnos a que no existen los correspondientes datos finales ni las monografías previstas, a más de sólo una de ellas correspondiente a "Paracty" y que fue elaborada por el técnico en Artesanías como una muestra de cómo debía establecerse su formulación. Es notorio que a pesar del esfuerzo realizado por el equipo en el diseño, formulación y aplicación de la investigación, el trabajo y tiempo dedicado a ello se desperdició preponderantemente por falta de una buena dirección y orien-

tación de quienes en ese tiempo manejaban el Proyecto y el Componente respectivamente.

Tenemos que referirnos en este aspecto, también como un factor que incluyó en su terminación, al hecho que la misma investigación en su diseño y formulación no estaba ajustada a su realidad científica, la formulación de 147 items, impedía el cruce de información necesaria, a la vez que gran parte de ellos, no incidían en sus resultados, siendo por lo tanto inútiles para el efecto.

Muchas veces el equipo hizo renovados esfuerzos por concluir esta investigación, pero la falta o desaparición de datos, así como la ausencia de quienes lo habían ejecutado, hizo imposible cualquier intento de finalizar esta tarea, caso que después afectó a las actividades del equipo, porque no se encontraban los datos necesarios para cumplir con actividades llamadas a solucionar problemas específicos de cada comunidad.

Organización de la Comunidad.

Simultáneamente en los años 1977 y 1978, el equipo de Educación No Formal, incentivó a las comunidades a establecer una nueva organización de las mismas, basándose en los siguientes criterios:

- Que las instituciones comunitarias generalmente dependían del sindicalismo o clero, volviéndolas dependientes de sus estructuras.
- Que no existía una organización de base de la comunidad misma que procure ayudar a resolver los diferentes problemas y necesidades, ya que las existentes tenían otras metas y objetivos.
- Que en las organizaciones comunitarias ya indicadas, por su sistema tradicional, habían cerrado las puertas de un liderazgo potencial a aquellos individuos que no estuvieron de acuerdo con sus criterios y

marcos políticos.

Aceptada por las comunidades esta nueva orientación sugerida por el programa, se crean los denominados Comités de Asistencia y Desarrollo Comunal (C.A.D.E.), los cuales con el correr del tiempo, vienen a cumplir los objetivos para los que fueron creados convirtiéndose en nexos de programación y ejecución de varias obras en bien de sus propias comunidades.

Entrenamiento y capacitación.

El equipo técnico del Componente, sabiendo que Educación No Formal era un tema no muy conocido en los diferentes estratos especialmente a nivel de los profesores técnicos con quienes tendría que realizar mancomunadamente algunas acciones, así como también a nivel de la comunidad, se propone tomar esta área como una de las que mayor incidencia debería tener en la vida del Proyecto y del Componente.

En cada entrenamiento o seminario previsto, si bien los objetivos específicos podían variar de uno al otro, el objetivo general de estos fue proporcionar los debidos conocimientos sobre los fundamentos y filosofía de la Educación No Formal, así como también el de transferir o experimentar metodologías y estrategias apropiadas al contexto rural boliviano y al sujeto lógico de este tipo de educación que no es otro que el adulto y joven marginados del proceso formal y sistemático de la escuela.

Con respecto a ésto, debemos poner en relieve que el equipo técnico de profesionales bolivianos, experimentó y aplicó metodologías apropiadas con la Andragogía, los mismos, que por su esencia difieren de los métodos tradicionales que se utilizan en la escuela, colegio y hasta en la Universidad. Cuando hablamos de estos métodos, que básicamente pueden ser referidos como Dinámica de Grupos, Técnicas de Relaciones Humanas, Técnicas de Motivación,

Juego de Simulación, Cinética, los mismos causaron realmente impacto debido a su mismo caracter esencialmente participativo.

Era notorio ver los éxitos logrados bajo estas nuevas metodologías que han revolucionado el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado la clásica conferencia, por cuyo conducto realmente no se obtiene ningún resultado positivo, a más de establecer un proceso cansino que tarde o temprano obligará a que los participantes de cualquier grupo empiecen a desertar del mismo.

Como no es del caso tratar en este informe las evaluaciones parciales de todos estos seminarios de entrenamiento, a quienes sea de interés pedimos referirse a los documentos que para cada efecto elaboró el Componente III de Educación No Formal.

Durante los dos años (1979-1980) en que se producen los efectos de este entrenamiento sólo a modo de referencia, indicaremos que se dieron seminarios para 22 Directores de Núcleos y 305 profesores de ramos técnicos. De todo este personal capacitado, a la finalización del Proyecto habíamos identificado que sólo 28 de ellos constaban todavía como docentes de los núcleos de influencia, esto viene a representar sólo el 9% del total, que mantuvo cierta secuencia en su capacitación, ya que el resto había sido movilizado a otros núcleos.

Si bien quienes reciben entrenamiento y son trasladados, pueden efectuar en cualquier lugar un mejor proceso o trabajo, no es menos cierto que para el Componente de Educación No Formal, constituyó una de las barreras más difíciles en el logro de sus objetivos, ya que con un cambio tan fuerte como el que anotamos, todo intento de hacer un seguimiento secuencial, a la vez que un entrenamiento más profundo, incidía esta falta de permanen

cia en los núcleos del personal entrenado. Quizá hubiese sido muy distinto si hubiéramos contado con personal docente sin mayores cambios o traslados durante la vida del Proyecto.

A la par del entrenamiento o capacitación provista, los profesores técnicos y el Componente de Educación No Formal, comprometieron su acción en el entrenamiento y capacitación de los llamados "Promotores Campesinos" con el criterio de que en otros países se estaban o habían formado cierto tipo de "Facilitadores de Comunidad" y el éxito remarcado en esos programas hace que el equipo considere la necesidad de establecer un grupo de personas de las propias comunidades, que con el correr del tiempo fueran los mejores recursos de cada comunidad y cuyos propósitos no fueran otros que el de promover, catalizar y estimular las diferentes acciones de Educación No Formal en cada una de las comunidades.

Otros de los objetivos de la promoción de este grupo fue el de aprovechar el elemento joven de cada comunidad, con el fin de proveerles un liderato efectivo, que vendría a reemplazar los actuales cuadros organizacionales, preparando por consiguiente gente capaz en organizar y dirigir los destinos de sus comunidades en un futuro muy cercano.

Es notorio ver que en el proceso de acción durante el Proyecto, este personal entrenado era nominado para ocupar posiciones directrices de los Comités de Asistencia y Desarrollo, imprimiendo de este modo mayor eficacia a sus organizaciones comunales.

Consecuentemente las acciones de este campo de capacitación se orientaban como una cadena, ya que por obvias razones surgían inquietudes suscitadas por los profesores y promotores, y el equipo tenía que convergir necesariamente en el entrenamiento a las comunidades o a grupos de interés formados

por determinación propia de los individuos en cada comunidad, luego de un análisis determinante de sus propias necesidades.

El entrenamiento provisto a las comunidades por lo general basaba su acción en procurar un mejoramiento de las relaciones humanas y el promover motivación sobre la necesidad de conocer los fundamentos básicos de Educación No Formal y formar grupos homogéneos en cuanto a sus intereses y a la solución de sus necesidades.

En la última etapa del Proyecto y tratando de llegar a la parte final de una filosofía apropiada para el desarrollo integral, el Componente empezó a dar entrenamiento o capacitación a diversos grupos comunitarios, para la formación de grupos de desarrollo económico sean estos cooperativas, centros artesanales de producción y otros, etapa que coincide con la filosofía del Gobierno Nacional de procurar la formación de este tipo de organizaciones, criterio que vino a favorecer nuestra acción educativa tan esencial en este aspecto, ya que así no se dejaba al azar la conformación de dichos grupos, sino que la misma más bien giraba en torno a una conciencia real de su necesidad de formación y por lo tanto su existencia no sería efímera como lo es en otro tipo de instituciones de esta índole.

Manual de Educación No Formal y Folletos de Apoyo.

En esta área aunque el interés del equipo por desarrollar un Manual de Educación No Formal fue notable ya que estaba consciente de la necesidad de elaborar una guía curricular que orientara al profesorado técnico encargado de esta misión en el área rural, así como también de ser un instrumento de utilidad para cualquier docente o agente de cambio, no es menos cierto que el tiempo que quedaba para la terminación del Proyecto no permitió su feliz culminación. Es con todo alentador que ha quedado establecida la idea

de la necesidad del mismo.

Hay que indicar además que la mayoría de los técnicos del equipo tenían desarrollados los temas básicos y sustanciales en diferentes áreas como Salud, Hogar, Recreaciones, Agropecuaria y Educación Básica, siendo por lo tanto necesario armar el manual de acuerdo al diseño pre-establecido.

Conforme se iba procurando el entrenamiento y capacitación a diferentes niveles, en el diseño mismo de cada seminario se preveía la elaboración de diferentes documentos de apoyo, en base a las áreas relacionadas con Educación No Formal, por lo tanto el Proyecto cuenta ya con material propio elaborado en Bolivia sobre este tema tan trascendental como la Educación No Formal y cuya bibliografía inclusive es muy escasa y en la mayoría de los casos sólo genérica y filosófica.

En el mes de noviembre de 1980, se escribió un pequeño documento titulado "Manual de Bolsillo de Educación No Formal", que en rasgos generales identifica las áreas y estrategias apropiadas para quien quiera hacer Educación No Formal; además ésto constituyó un pequeño adelanto de lo que podría ser el "Manual de Educación No Formal".

Logros Generales.

En los párrafos anteriores hemos descrito aunque someramente cierto tipo de logros en las actividades realizadas, por lo tanto a continuación trataré de esbozar específicamente algunos de ellos.

- Aunque la Educación No Formal no es de reciente descubrimiento, el desconocimiento de su filosofía general y sus objetivos eran desconocidos casi a nivel general por parte del docentado boliviano, permitiendo con esto que se confunda inclusive con otras áreas como Desarrollo de Comunidades o Educación de la Comunidad. El trabajo in

cesante del Equipo de Educación No Formal permite hoy al Ministerio poder contar con documentos y personal entrenado de lo que es y cómo hacer la Educación No Formal.

- Se ha permitido a través de este Componente, el establecimiento de una posible estrategia de acción en Educación No Formal para el sector rural boliviano, una estrategia acorde a la sociología del hombre rural, en procura de su enaltecimiento y no en detrimento de sus valores culturales y conocimientos básicos generales para procurar su desarrollo integral.

- La capacitación ha permitido al Componente ver con claridad que la formación de docentes a nivel de las Normas de ramos técnicos adolecía de fallas substanciales en sus currículos y correspondientemente en sus planes y programas. Cada seminario dejaba ver grandes vacíos en cuanto a la calidad profesional del docente; por tal inquietud el Componente determinó realizar una encuesta a los profesores técnicos y cuyos resultados del análisis respectivo, coinciden con criterios emanados últimamente del Ministerio de Educación, en cuanto se refiere a la reestructuración de Normales.
  Sería lógico y de desear que el MEC utilice este documento analítico como base para cualquier cambio, ya que este constituye un documento de estudio básico del docente técnico boliviano.

- Las metodologías aplicadas en los seminarios de entrenamiento, siempre fueron catalogadas como novedosas y prácticas, lo que nos lleva a pensar que la innovación conseguida a través de este Componente, debe ser estudiada con profundidad, con el fin de establecer su adaptación en la didáctica que se imparte a nivel de las Normales e

inclusive debería ser una de las áreas de entrenamiento de los docentes en servicio, con el fin de procurar un cambio en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Quizá uno de los logros más importantes para el equipo técnico es el de haber fortalecido la creación de grupos de interés, pero con una orientación y objetividad de desarrollo económico a la par que educativa, destruyendo el también tradicional criterio de formar grupos para tareas rutinarias, donde si bien se desarrollan ciertos tipos de destrezas, no es menos cierto que no están acompañados de su respectivo y lógico proceso educativo y su carácter proyectivo de mejoras económicas y sociales.

Factores restrictivos del Componente.

En posible que este capítulo sea quizá el que menos llame la atención y el que mayores reparos tenga, por el principio lógico y humano de no descubrir nuestros errores personales ni organizacionales, pero si tratamos de lograr un crecimiento institucional es necesario detectar las fallas con el fin de cambiar ciertos procesos y factores que de por sí coartan el éxito de las instituciones.

Personal.

Esta quizá fue una de las fuerzas restrictivas más fuertes del Componente y que vista desde dos ángulos podríamos determinar lo siguiente:

a) Según el convenio se estableció la incorporación de 10 técnicos más un Jefe de Componente. En la realidad, sólo el año 1977 contó con el número requerido, los años 1978 y 1979 contaron solamente con 8 técnicos y para 1980 finalmente este número se habrá reducido a 5.

Para una mejor referencia del lector hemos preparado el siguiente cuadro:

Nombres	1977	1978	1979	1980	Especialidad en en Proyecto	Posiciones requeridas por el Convenio
Profesores:						
J.C. Crespo	x	x	1/2	--	Jefe de Componente	1 Jefe de Grupo
A.Toranzos	x	--	--	--	Artesanías	1 Técnc. en Salud
A.Tardío	x	--	--	--	Desarroll.Materiales	1 Técnc. en Nutrición
F.Rojas	x	--	--	--	Investigación	1 Técnc. Alfabetizac.
C.Rojas	x	x	x	--	Relaciones Humanas	1 Técnc. Educación Comunid.
E.Alcócer	x	--	--	--	Hogar	1 Técnc. Artesanías Rurales
H.Torrico	x	x	--	--	T. Comunidades	1 Técnc. Cooperativas
J.Dalence	x	x	x	x	Agropecuaria	1 Técnc. Econ.Doméstic.
L.Villarroel	x	x	x	x	Recreaciones	1 Técnc. Finanzas y Organización
R.Paravicini (+)	x	x	x	x	Recreaciones	1 Técnc. Mercadeo
R.Claros	--	x	x	x	Alfabetización	1 Técnc. Agropecuaria
F.Trigo	x	--	--	x	Salud	
T.Campero	--	--	x	--	Radio	
A.Soria G.	--	x	x	--	Salud	
J.Sempértegui	--	--	--	x	Recreaciones	
A.Lozada	--	--	--	1/2	--	
R.Vargas	--	--	--	1/2	--	
G.Claure	x	x	x	x	Radio	
Sr. D. Villegas	x	x	x	x	Radio	

Como pudo verse en el cuadro anterior, tampoco en las especialidades en que fueron minimizadas algunos técnicos llevaban los requisitos de posiciones determinados en el Convenio.

b- Una falta de política en Administración de Personal, en unos casos y la presión sindical en otros, no permitió que la ubicación de los técnicos fuera hecha de acuerdo a un sistema apropiado de "Selección, lo que en más de un caso permitió la llegada al Componente de personal sin ninguna formación o experiencia dentro de las especialidades asignadas que, junto a una falta de motivación e interés, hizo que en más de un caso se convirtiera en demora para el resto del equipo profesional.

Liderato.

El grupo tuvo que soportar también una lucha interna de liderato ya que si bien ésta no era abierta, era percibida por sus miembros y el resto de la institución. En esta lucha por el liderato podríamos empezar por la "cabeza de la Unidad", que no realizaba esfuerzo alguno por mejorar las relaciones con otras partes y menos formar y fortalecer su organización interna. Se luchaba, además, contra la existencia de un "lider nato" que sin estar en la estructura formal del poder y por su gran influencia dentro del equipo pudo haber sido aprovechado por la "cabeza de unidad", para en base a sus condiciones y entusiasmo lograr un esfuerzo conjunto y planificado con el fin de mejorar la efectividad y bienestar de la organización. Más bien aquel miraba al otro sólo en sentido atentatorio a su poder y gastaba sus esfuerzos en una constante defensa y agresividad, estableciendo en esta forma bloqueos y conflictos interpersonales y grupales.

Como corolario de este asunto podemos identificar claramente dos etapas en la vida del Componente, una llena de conflictos e ineficacia y otra en que se hizo un esfuerzo mancomunado inclusive, por ganar el tiempo perdido y mejorar los estandars de trabajo y producción.

Apoyo Logístico.

Dentro de este campo, el equipo no tuvo realmente un adecuado apoyo, tanto en lo que se refiere a personal adicional necesario para cumplir objetivamente sus trabajos, como la falta de un diseñador de materiales instruccionales y un dibujante condicionado y preparado para un trabajo apropiado como lo es el trabajar con adultos en Educación No Formal.

Dentro de esta área podemos hablar asimismo de la falta total de equipos audio-visuales que permitan un trabajo de motivación e incentivación apropiadas y, que como he dicho en muchos de nuestros informes, creo que en ninguna parte del mundo se ha dado como en este caso, en que un equipo de profesionales dedicados a la Educación No Formal y de adultos no cuente ni siquiera un Proyector de Cine de 16 mm. y su correspondiente generador.

Trabajo de Campo.

La falta de fondos para el pago de viáticos y carburantes, se convirtió en la espada de Damocles de este Componente y creo que del Proyecto todo, y es así como no se pudo realmente cumplir funciones en el campo dentro del seguimiento al trabajo programado con los profesores técnicos, promotores campesinos, grupos de interés y comunidades. Del tiempo programado para este efecto, no se llegaba a cumplir muchas veces ni el 30 % de lo estimado anualmente.

Recalcando sobre este asunto, para Educación No Formal era de notorio interés poder aplicar en forma experimental muchos de los trabajos ya establecidos en la oficina, condicionando sus labores a una complementación lógica de la teoría con la práctica y, al fallar ésta, muchas de las cosas parecían irrelevantes por falta de aplicación práctica.

Apoyo Interno a Educación No Formal.

Como otro factor restrictivo a este Componente, podríamos determinar la falta de apoyo interno a la filosofía y estrategias señaladas por el equipo, debido a que la mayor parte del tiempo se creía que este era un prograna de "Servicios" y no de "Experimentación Educativa" (Formativa), sin descontar desde luego que es más fácil "construir cosas" que "educar a la gente" sobre la necesidad de utilizar y mantener esos factores infraestructurales.

El desconocimiento mismo de la filosofía fundamental de Educación No Formal se prestaba para darse este caso ya que muchos se permitían dar sus opiniones cerradas al respecto, así como la de llevar la voz de desaliento a las tareas que cumplía el equipo.

Es necesario aclarar que en sus planes de trabajo, a pesar de constar en el "marco teórico", el Componente no tuvo ingerencia directa en el asunto, ya que de su administración, legislación y estructuración se encargó a una persona determinada y no es del caso evaluar su trabajo.

Para terminar diremos que el Proyecto en sí desde su nacimiento teórico fue estructurado en forma muy ambiciosa, tomando en cuenta que eran 22 núcleos disgregados y separados por grandes distancias y vías de comunicación no muy transitables.

Como se verá, a pesar de que muchos factores no permitieron lograr en su totalidad los objetivos determinados por el Componente III de Educación No Formal, es plausible la labor realizada en base del esfuerzo de algunos de sus miembros y la colaboración decidida del equipo de radio y comunicaciones que siempre estuvo acompañado al equipo de Educación No Formal en la difusión y progresión de sus tareas.

Al haber hablado de estos asuntos, lo hago con el criterio de que la mayor parte de las organizaciones pueden ser más eficaces si aprenden a diagnosticar sus propias fuerzas y debilidades. Ninguna forma organizacional es perfecta y por tanto, toda forma de organización tendrá algunas debilidades, para las cuales es preciso encontrar mecanismos compensadores.

RECOMENDACIONES:

De Orden Inmediato

1. Terminar la escritura del "Manual de Educación No Formal", en sus respectivas especialidades y de acuerdo al diseño original presentado.
2. Una vez terminado el "Manual de Educación No Formal", preparar el respectivo diseño y planificación de un seminario que podría llamarse de "Implementación y Uso del Manual". Este seminario deberá ser por grupos de especialidad. Paralelamente, deberían diseñarse las respectivas evaluaciones parciales (formativas) y una final, con el fin de determinar cambios, reformas y el replanteo definitivo al original.
3. Terminación de la "Encuesta de Profesores Técnicos", tanto en su parte primaria, así como también en la estructura funcional y curricular de las escuelas normales. Este documento podría ponerse a disposición del MEC a fin de ayudar en la reestructuración en que se encuentra empeñado este organismo.
4. Documentar por escrito las metodologías utilizadas por Educación No Formal y llevarlas a una mesa redonda o seminarios, con el fin de determinar su validez e importancia y conseguir su aplicación

didáctica en las diferentes Normales y otras instituciones involucradas con Educación No Formal.

5. Que los documentos preparados por el Componente así como también las informaciones de los seminarios provistos especialmente para profesores técnicos, sean estudiados por el personal del Proyecto Educativo II con el fin de establecer secuencias en base a las pautas iniciales ya determinadas por el Proyecto Educativo Rural I en la reforma curricular en las Normales.

De Orden Mediato.

1. Establecer modelos pilotos de Educación No Formal de acuerdo al documento "Propuesta para el desarrollo de modelos pilotos de Educación Integral dentro de Educación No Formal", preparado conjuntamente por el Asesor de la UNM y el Jefe del Componente II, en Mayo de 1980.
2. Preparar la investigación de un diagnóstico de conocimientos del profesorado rural, en Educación No Formal y Educación de Adultos, con el fin de proveer una capacitación y entrenamiento más adecuados a su situación real en el campo.
3. Estructurar en el MEC y consiguientemente en las Direcciones Distritales de Educación, Departamentos de Educación No Formal, enmarcados en las grandes áreas determinadas en el "Marco Teórico de Trabajo de Educación No Formal" previsto por el Componente.
4. Establecer programas de alfabetización en base a los "Grupos de Interés" con proyección económica ya que de por sí se han vuelto cautivos en cuanto a sus intereses y determinará la "no" deserción en sus procesos.

5. Entrenar y capacitar a los profesores rurales sean estos de especialidad o grados en las técnicas básicas de trabajo con adultos y alfabetización.
6. Proveer en el currículum de Normales así como en los de capacitación de maestros en servicio, las materias de "Cooperativismo", "Educación No Formal" y "Relaciones Humanas".

5. Comunicaciones

Antecedentes.

Para poder entender claramente y justificar el concepto de la creación, existencia y función del sub-componente de Comunicaciones, dentro del PER-I, es esencial dirigirse al propósito de la creación de tal unidad, su responsabilidad, por qué elementos está compuesto, sus objetivos, actividades y otros factores pertinentes.

Comunicaciones, un sub-componente de Educación No Formal fue diseñado para servir como unidad de refuerzo y apoyo al trabajo de educación de adultos en los 21 núcleos del Proyecto, realizado por el Componente de Educación No Formal. La estrategia fundamental a utilizarse fue la producción y difusión de programas radiales basados en las necesidades prioritarias de las comunidades a las que sirve el Proyecto, y en relación directa al trabajo de Educación No Formal en sus varias especialidades y áreas. Estas especialidades incluyen agricultura, pecuaria, hogar, recreaciones, conocimientos básicos y salud. Radio y otras estrategias de comunicación también sirvieron como un eslabón entre las comunidades y Educación No Formal en la difusión de mensajes, coordinación de actividades, entrenamiento, información técnica, como también un eslabón vital entre el Proyecto (en Cochabamba) y las comunidades.

A causa de todas las barreras físicas que existen en el Departamento de Cochabamba para comunicarse con los comunarios rurales como: condiciones de caminos, cordilleras casi impenetrables, clima inclemente, etc., radio prometía ser un método muy ideal, y en algunos casos el único método para comunicar rápidamente con la gente que sirve el Proyecto. Tal vez, más importante es reiterar la realidad de que cerca del 60% de la población rural que Educación No Formal debía tratar de educar o de lograr un cambio de actitud, es analfabeta. Como consecuencia, se creía que el enfoque audio a la educación podía ser muy adecuado para el aprendizaje.

Hasta el presente, y desde el año 1977, el equipo de comunicaciones, consistió en dos técnicos Bolivianos en Radio, del Ministerio de Educación, y el Asesor en Comunicaciones de la Universidad de New Mexico. La responsabilidad primaria de este equipo fue producir y difundir programas radiales para jóvenes y adultos, producción de materiales audio-visuales, dar entrenamiento a profesores técnicos, líderes de las comunidades y comunarios en general, en el uso de medios de comunicación masivos, y otras responsabilidades que se tratarán en la sección de actividades de este informe.

El equipo de Educación No Formal ha sido recurso en la preparación de contenidos para radio en las varias especialidades de Educación No Formal y en coordinación con el trabajo de campo. Estos contenidos se escriben en libretos para radio y se difunden en las comunidades. Otros recursos para la preparación y coordinación de programas radiales han sido otras instituciones en el área de Cochabamba, profesores técnicos y los comunarios.

El sub-componente de Comunicaciones en base a un estudio de necesidades y con intervención de la misma comunidad, y basado en obligaciones del contrato, ha desarrollado y ha hecho esfuerzos por cumplir los siguientes objetivos:

1. Reforzar y apoyar las actividades del Componente de Educación No Formal, vía radio y otras estrategias de comunicaciones.
2. Preparar y presentar seminarios, cursillos y cursos locales, sobre "La Importancia del Uso y la Participación en Medios de Comunicación Masiva", para el entrenamiento de profesores técnicos, líderes de la comunidad y comunarios.
3. Desarrollar materiales audio-visuales para apoyar el trabajo de Comunicaciones y Educación No Formal.
4. Implementar metodologías experimentales en comunicación masiva, desarrollo de materiales, modelos "tipo", etc., en el campo, en base a la colección de datos de experiencias para entregarse al Ministerio de Educación como alternativas e innovaciones a la Educación Boliviana.

Acorde con el criterio del Componente de Educación No Formal en general de establecer una dirección concreta, este sub-componente realizó el trabajo antes mencionado, ya que hasta fines de 1978, no se había definido ni aclarado un Marco Teórico, tan esencial para cualquier labor, sobre todo en el aspecto educativo.

Actividades

Desde la iniciación del Proyecto hasta el presente, el sub-componente de Comunicaciones, en coordinación con las actividades de Educación No Formal, se ha empeñado en cumplir una gran cantidad de actividades basadas en su filosofía, metas, objetivos, estipulaciones del contrato, y en base a un estudio de necesidades de las comunidades del Proyecto. A causa de la naturaleza del mismo, las actividades en su mayor parte han sido de tipo experimental, porque una meta general del Proyecto ha sido la de disociar

estas actividades con lo tradicional y tratar de desarrollar alternativas concretas, estrategias y metodologías novedosas, etc., como recomendaciones para ser implementadas por el Ministerio de Educación en su sistema educacional.

Las siguientes son algunas de las actividades más significativas que se han realizado en Comunicaciones, y se pueden dividir en seis amplias categorías:

1. Producción y difusión de programas radiales.
2. Producción, distribución y difusión de cassettes con temas educacionales y supervisión logística del Proyecto Cassette.
3. Preparación y presentación de seminarios y cursillos en aprovechamiento de la comunicación masiva.
4. Desarrollo de documentos y materiales audio-visuales, incluyendo fotografías.
5. Entrenamiento del personal técnico en Radio y Comunicaciones del Proyecto, en varias de sus facetas.
6. Preparación, iniciación y tabulación de sondeos, investigaciones, evaluaciones y otros datos pertinentes en el trabajo de oficina y campo.

La primera actividad en que se empeñó el Equipo de Comunicaciones, al iniciar el Proyecto, fue un estudio socio-económico de las comunidades a las que se iban a servir. Este estudio se hizo durante los primeros meses de 1977 e incluyó un sondeo para saber qué emisora en el área de Cochabamba se escuchaba más por la gente de los 21 núcleos y cuál la emisora que tenía mayor cobertura y consecuentemente más potencia de llegada. Radio "San Rafael" respondió a estas características y consecuentemente se con-

trató a esta emisora para difundir los programas preparados por el equipo de comunicaciones, en el estudio de radio del Proyecto.

Del 1° de mayo de 1977 al 31 de diciembre de 1980, setecientos veintiún (721) programas de radio de media hora a una hora de duración en un horario de lunes a sábado, fueron preparados y difundidos, usando el tiempo asignado para difusión que era de 6-7 de la mañana. El contrato entre Radio "San Rafael" y el PDER-I estipulaba un total de tres horas semanales para difundir los programas del Proyecto.

Los programas radiales difundidos, como se mencionó previamente, estaban basados en las necesidades de las comunidades, el trabajo que hacía Educación No Formal en el campo, coordinación con otras instituciones y otras necesidades del Proyecto. Los programas difundidos fueron mayormente en las áreas de salud, agropecuaria, conocimientos básicos, Educación No Formal, Comunicaciones y otras áreas técnicas dentro del espectro de Educación No Formal.

El cuarenta y tres por ciento (43%) de los setecientos veintiún (721) programas difundidos fueron repetidos por razón de necesidad, pedidos, y en muchas ocasiones para reforzar información técnica de interés especial a los campesinos.

Como nuestros programas radiales llegaban a nada más que el sesenta y seis por ciento (66%) de los 21 núcleos, era necesario determinar un método alternativo en comunicación institucional para esas comunidades donde no alcanzaba la radio o la señal era débil.

Después de mucha investigación y análisis de alternativas para responder a esta necesidad, surge el Proyecto Cassette como la estrategia más viable para cumplir este propósito, y para esta área de Bolivia. Una fuerte

consideración, además de factibilidad, efectividad de costo, etc., para usar el Proyecto Cassette fue el hecho de que este método de instrucción y comunicación nunca se había utilizado en Bolivia, y que ésta metodología tenía grandes posibilidades de éxito como alternativa experimental en la educación de adultos.

Básicamente, el Proyecto Cassette se inició y funcionó con el siguiente concepto y filosofía: "El Proyecto Cassette es un método o estrategia para apoyar y reforzar el trabajo hecho por Educación No Formal en el campo. El método como es conceptualizado, está basado en el intercambio de mensajes, problemas e intereses que se originan en las comunidades donde existe el Proyecto y que a su vez son grabados en cassettes". La estrategia permite el intercambio de ideas y diálogo a distancia entre el Proyecto (PER-I) y los 21 núcleos y los núcleos entre sí. El Proyecto Cassette es entonces una cadena de comunicación participatoria entre el centro de comunicaciones del Proyecto y los comunarios rurales, a través de cassettes preparados con temas educacionales.

Originalmente el Proyecto Cassete se había desarrollado con la intención de servir a los núcleos donde no alcanzaban las emisiones radiales y fue iniciado en 14 comunidades. Grabadoras a cassette y cassettes educacionales fueron distribuídos a estas comunidades y líderes de la comunidad en todos los núcleos fueron entrenados al mismo tiempo en el uso del Proyecto Cassette.

Después de que varios modelos fueron desarrollados sobre cómo escribir el contenido y cómo producir cassettes, 129 fueron producidos por el personal de comunicaciones. La producción tomó en cuenta la participación de la comunidad misma, en las áreas básicas de Educación No Formal y frecuentemen

te las voces de los campesinos fueron utilizadas en la producción. Muchos de los cassettes fueron difundidos por radio aunque el proceso de compaginación variaba de cassette a radio.

Idealmente, la intención fue que si se completaba el "Manual Curricular de Educación No Formal", se podrían preparar cassettes en secuencia y alcance y basados en los temas del mismo que estaba siendo preparado por el equipo de Educación No Formal y los profesores técnicos de los núcleos.

Una descripción más detallada del Proyecto Cassette, su filosofía, objetivos, metodologías, producción de cassettes, reglamento de uso, sistema de "feed-back", entrenamiento de comunarios y profesores etc., está disponible en dos documentos preparados por el equipo de comunicaciones, intitulados "El Proyecto Cassette: Modelo y Estructura", (Setiembre 1979) y "El Proyecto Cassette: Modelo y Estructura" (Sinopsis - Julio 1980).

Entrenamiento en Comunicaciones.

En conjunto y en coordinación con entrenamientos presentado por Educación No Formal, el equipo de comunicaciones, presentó once (11) seminarios y cursillos, donde participaron profesores, líderes de la comunidad, alumnos de la escuela normal y comunarios.

Aproximadamente 200 profesores técnicos, que se encargan de la materia de Educación No Formal en las comunidades, 180 líderes de comunidad, 50 alumnos de la normal y más de 1.000 comunarios participaron en orientación y entrenamiento en comunicaciones. Estos seminarios y cursillos trataban una amplia variedad de tópicos, incluyendo filosofía de la comunicación masiva, juegos educativos en educación, el uso de radio y cassette, y en general la importancia del impacto que pueden tener las comunicaciones. El enfoque mayor de todos los seminarios y cursillos fue orientación en comunicaciones,

su importancia como método de mejorar las condiciones sociales, y metodología de cómo participar en los medios masivos de comunicación.

Un resumen detallado de los arriba mencionados entrenamientos, el lugar de presentación, fechas, objetivos, actividades y resultados, están disponibles en la última sección de un documento producido por el equipo de comunicaciones titulado, "Panorama de Comunicaciones en el PDER-I", (Setiembre, 1980).

Documentos elaborados y producidos.

Además de los documentos mencionados previamente, varios documentos básicos y artículos se elaboraron para complementar y explicar el trabajo de comunicaciones. Algunos fueron escritos para orientar a profesores en el trabajo de comunicaciones y cómo implementarlos en el aula y la comunidad otros fueron escritos como base teórica y otros fueron escritos con el afán de orientar a la gente interesada en el Proyecto, en el panorama de comunicaciones, metas, objetivos, etc. Estos incluyen pero no están limitados a los siguientes:

1. "Educación Básica por Radio" "¿Una estrategia para Bolivia?"
2. "Los Medios de Comunicación Social en el PDER-I".
3. "Actividades, Objetivos, Estrategias y Estadísticas de Comunicaciones".
4. "Los Medios de Comunicación y el Desarrollo Social".
5. "Teoría y Filosofía de la Comunicación Social".
6. "Comunicación Social".

Además de los 129 cassettes producidos, muchos materiales como carteles, cartillas, dibujos, folletos, fotografías y otros fueron producidos pa

ra apoyar los cassettes educacionales y programas de radio, como también para documentar el progreso y actividades en el campo.

Todos estos documentos y materiales producidos se pueden conseguir en el Componente Educación No Formal del Proyecto. (PER-I).

Entrenamiento de Técnicos en Radio en Varias Facetas de Comunicación.

El escritor piensa que esta sección se puede tratar más apropiadamente en el "End of Tour Report". Debemos mencionar sin embargo que una de las actividades mayores fue la del entrenamiento de los técnicos bolivianos en la producción de programas de radio y cassettes, elaboración de libretos para ambos, la preparación y presentación de seminarios y cursillos, preparación de planes anuales, desarrollo de materiales y un sin número de ocasiones donde se dió asistencia técnica y entrenamiento.

Preparación, Iniciación y Tabulación de Sondeos, Encuestamientos y Evaluaciones.

Casi sin excepción, cada actividad mayor que se llevó a cabo por el equipo de comunicación tenía un estudio de necesidades, sondeos, evaluaciones e informes de progreso correspondiente.

Como se mencionó previamente un estudio de necesidades se hizo en coordinación con Educación No Formal al iniciarse el Proyecto, para servir como base para programas de radio y cassettes, entrenamiento en el campo y el desarrollo de materiales a producirse.

Los sondeos fueron preparados y distribuídos para determinar el impacto que estaba causando la radio en las comunidades y para determinar cómo mejorar nuestros programas. Nada más los primeros dos sondeos fueron completamente distribuídos, tabulados e interpretados. El último sondeo desarro-

llado en Junio de 1980 no fue totalmente distribuído debido a un sin número de problemas en el Proyecto.

Además fueron preparados varios informes de progreso sobre trabajos cumplidos, evaluaciones de seminarios y cursillos, y progreso del Proyecto Cassette. El documento titulado, "Panorama de Comunicación en el PDER-I", (Setiembre 1980) y "Actividades, Objetivos, Estrategias y Estadísticas", (Diciembre 1980) y otros, fueron escritos en parte para documentar el progreso y como evaluación de las actividades.

Logros.

En esta sección se trata de dar una descripción de los logros más sobresalientes basados en las actividades mencionadas en la parte anterior, durante la vida del Proyecto.

Tal vez el logro más significativo fue el de cumplir una de las metas prioritarias. Esta era la producción de programas radiales con las voces de los campesinos, en las cuales tomaron parte los miembros del equipo de comunicaciones aunque sólo como moderadores de los programas. Después que varios modelos fueron experimentados, un método sistemático fue desarrollado para cumplir o lograr participación experimental de una muestra de los núcleos, la cual fue difundida a todos los demás núcleos. Al oir sus voces en la radio, (la de los campesinos), se creó un incentivo para que otros Comunarios participaran en el proceso de la comunicación social, y llegar a una auto-realización para usar los medios de comunicación masivos como método de mejorar sus condiciones de vida.

También se hizo experimentación con diferentes tipos de programación y difusión radial, incluyendo diálogos, conferencias, "spots" y otros. Los

sondeos mostraron que más del 70% de los que dieron respuestas a estos sondeos disfrutaron de los programas, aprendieron más y pusieron la información en práctica cuando los programas fueron presentados en tipo "spots" o sea "frases cortas" y repetitivas, de 30 segundos o menos, y un contenido bilingüe.

Otro logro que vale la pena mencionar, es el entrenamiento que se presentó a profesores técnicos, normalistas, líderes de la comunidad y comunarios, en el uso la importancia y el impacto e influencia que pueden tener los medios de comunicación masiva como agentes de cambio en sus vidas y sus comunidades.

Profesores y normalistas recibieron entrenamiento sobre cómo utilizar efectivamente la comunicación masiva y cómo producir cassettes y materiales para uso en sus aulas y sus comunidades. Los líderes de la comunidad y comunarios aprendieron a participar en programas radiales y en el caso de los líderes aprendieron a manejar el Proyecto Cassette y dirigir foros de radio y cassette. Tal vez mayor logro del entrenamiento fue que se creó una conciencia de cómo usar efectivamente la comunicación masiva y su importancia como alternativa para resolver problemas y participar en el proceso social, económico, cultural y político.

Nuestros sondeos nos dieron retroalimentación de lo que se logró en los programas radiales. El mayor porcentaje de aquellos a quienes se hizo la entrevista o sea el 80% de la audiencia que escuchaba los programas indicaron lo siguiente:

1. Que frecuentemente escuchaban los programas.
2. Que se beneficiaban más escuchando programas de agricultura, de tipo "spot" en un contexto bilingüe.

3. Que los programas en las áreas de salud, hogar, recreaciones, etc., eran educacionales y les ayudaban en su vida diaria, como también que implementaron parte de la información que se difundió.
4. Un porcentaje muy significativo de los entrevistados, o sea el 89%, expresó el deseo de participar en programas radiales.

Otras pautas como: visitas frecuentes especialmente en el año 1980, de comunarios a la sala de grabación del Proyecto para participar en radio, pedir cassettes, difundir mensajes, y en algunos casos simplemente por curiosidad, nos dieron indicadores positivos de que nuestros objetivos se estaban logrando.

Factores Restrictivos.

Durante la vida del Proyecto, en numerosos informes, memorandums y documentos se han escrito los factores restrictivos, que han frenado y estancado la realización del logro de las metas. Las siguientes son particulares al sub-componente de Comunicaciones:

1. Originalmente y como está diseñado en el contrato, una emisora de radio para el Proyecto, se debía instalar en la Escuela Normal de Vacas. Aunque la necesidad fue establecida de construir la emisora en Vacas, o en otro sitio de Cochabamba, la estación de radio nunca fue tomada en cuenta. Como resultado, la intención de darle entrenamiento a profesores y normalistas, etc. en el manejo y uso de radio fue casi totalmente paralizada. Como alternativa, se contrataron los servicios de Radio "San Rafael" para difundir nuestros programas, situación que no fue adecuada porque el contrato fue muy restrictivo, inflexible y no respondía a nuestras

necesidades. De esta manera el Proyecto se hizo esclavo del horario de Radio "San Rafael", y muchos de los experimentos e innovaciones que puede uno lograr con una propia emisora nunca se llevaron a cabo.

2. Por lo menos en una docena de ocasiones fueron pedidos por escrito equipos de radio y materiales, que eran sumamente necesarios. Algunos de estos como una copiadora de cassettes, cintas profesionales para grabar, equipo audio-visual y otros equipos necesarios para producir trabajo profesional de calidad y en cantidad.
Hasta la fecha, ni el rechazo ni la aprobación de este equipo se ha conocido, situación que nos ha perjudicado, especialmente en la excelencia del material producido.

3. Frecuentemente muchos de los viajes de los planificadores para hacer trabajos de campo, que era nuestro laboratorio experimental, fueron cancelados a causa de huelgas, bloqueos de caminos, la falta de transportación, combustibles y una variedad de factores. Hemos calculado que menos del 20% de los planes elaborados, para hacer trabajos de campo se llevaron a cabo por las razones ya anotadas.

4. La administración del Proyecto ha dejado mucho que desear; nunca se establecieron los roles y funciones de quién era responsable de quién y para qué; nunca se determinó la descripción de trabajos; nadie le podía exigir a nadie; nunca fue establecido un sistema de contabilidad y control, y el personal fue cambiado en varias ocasiones a tal punto que el personal no sabía su status o situación. También los procedimientos de finanzas siempre estaban en el lim -

bo. Estas situaciones caóticas tuvieron influencia negativa para la producción de trabajos, logro de objetivos y metas, no crearon un clima de incentivos y en muchos casos crearon un síndrome de inseguridad.

Recomendaciones.

Las siguientes recomendaciones en el área de comunicaciones y el campo de la educación en general se espera que sean alternativas a la educación rural Boliviana y que son alcanzables para responder a las necesidades de niños, adultos, profesores, normalistas y administradores y para cualquiera que tenga interés en el proceso de la educación. Algunas de las recomendaciones se verán como muy idealistas, muy costosas o muy dificultosas para implementar. Sin embargo, después de las experiencias relacionadas con la educación en el campo, y después de habernos involucrado con la educación de adultos, niños y profesores, frecuentemente bajo condiciones dificultosas, se cree que hay buena probabilidad de buenos resultados si éstas recomendaciones llegan a implementarse y de este modo se justificará el costo y el trabajo para organizar y llevar estas recomendaciones a cabo.

1. Después de evaluar los resultados y el impacto que puede causar la radio en el campo, un esfuerzo real se debe hacer por designar una emisora de radio en cada departamento de Bolivia para difundir lecciones educacionales diariamente a alumnos de básico y medio, adultos, profesores y alumnos preparándose para ser profesores. Las lecciones para niños deben estar basadas en el currículum de las escuelas rurales y pueden dar instrucciones claves y entrenamiento a profesores y administradores. Para adultos las lecciones deben estar basadas en un Manual Curricular similar al

que se empezó a elaborar en el Proyecto por Educación No Formal. Cada departamento puede tener una emisora de radio, específica - mente para este propósito, con uno o dos técnicos en comunicaciones que ya están entrenados o se les puede dar entrenamiento adicional; un especialista en los campos de educación primaria y educación secundaria, educación bilingüe, currículum, desarrollo de materiales, entrenamiento docente y Educación No Formal. Este personal que tal vez ya existe en cada departamento, y si no, puede ser entrenado, podría encargarse del desarrollo de programas institucionales que se pueden implementar en el área rural, poniéndole énfasis a radio y otros medios de comunicación para constante y contínuamente coordinar actividades.

2. En conjunto con la emisora de radio y/o el Centro de Comunicaciones en cada departamento y el personal mencionado debe proveerse de un equipo móvil (vagoneta con doble tracción), equipada con video tape, grabadoras, proyectoras, una pequeña biblioteca profesional de audio-visuales, etc. Este equipo móvil debe servir como un laboratorio instruccional en el campo, para presentar seminarios y cursillos de entrenamiento producir programas educativos, para implementar y dar seguimiento al concepto de "centro instruccional de comunicaciones" y como una entidad de evaluación y reciclaje del proceso. Este equipo móvil y su personal entonces puede retornar al centro de instrucción y comunicación en cada departamento y difundir instrucciones, programas producidos en el campo, resultados de visitas, horario de futuros viajes, evaluaciones, etc. y continuar su trabajo de oficina y campo debiendo ser un ciclo paralelo a la supervisión en la educación de niños

y adultos y entrenamiento de personal.

Este concepto tuviera que tomar en cuenta un esfuerzo de concentración y coordinación nacional, trabajo de planificación y coordinación sin cesar. Pero valdrá la pena porque los esfuerzos pueden ser una respuesta dinámica, comprensible y viable a una experiencia educacional que se necesita urgentemente en un país como Bolivia, donde existe un vacío en la educación rural a causa de una variedad de factores siendo quizás los que más afectan las barreras naturales que existen para lograr mejores vías de comunicación. Estas en sí afectan el resultado y un proceso educacional positivo. En síntesis, se debe hacer un esfuerzo por utilizar todos los medios masivos de comunicación social, especialmente la radio, en unión con el sistema educacional, para realmente educar y coordinar la educación rural boliviana.

3. La disociación y falta de coordinación en la emisión de programaciones radiales, a cargo de instituciones de educación de adultos y no formal permite, a mi criterio, un malgasto muchas veces de tiempo y recursos tanto humanos como materiales; para evitar ésto sugeriría al Ministerio de Educación conjuntamente con el de Comunicaciones, establecer una hora adecuada en que todas o la mayor parte de las emisoras que afectan el área rural, entren en "Cadena" y se realicen programaciones únicas, generando inclusive alternabilidad. Esta estrategia permitirá que el campesino obligadamente se vea en la situación de escuchar estos programas y lógicamente se elevará la educación del gran conglomerado rural.

4. Quien escribe esto cree que las experiencias y alternativas que se han desarrollado y logrado en todos los Componentes del PDER-I en

los últimos cinco años, pueden implementarse en el arriba mencionado "Plan de Implementación de Comunicación Educativa". Las experiencias del PDER-I coordinadas con este concepto pueden ser una respuesta en el área rural a la "revolución educacional" de la cual se habla y se publica frecuentemente en Bolivia hoy.

6. Generalizaciones

Es así como se relataron las experiencias de cada componente en su participación en el Proyecto. Cada componente siguió su propio camino y faltó la colaboración y coordinación entre uno y el otro. Cada uno enfrentó el mismo tipo de factores restrictivos que se puede decir a estas alturas, se derivaban de una administración que no respondía a las demandas y dinámica de un proyecto de esta índole.

Por falta de colaboración y coordinación entre los componentes se puede decir también que no era probable que el Proyecto pudiese marchar hacia su objetivo central que fue el de crear un prototipo de un sistema de educación rural. De la misma manera se puede decir que como equipo se falló pero a nivel de componente individual sí se produjeron algunos logros.

Tal vez el mejor objetivo para la continuación del Proyecto sería hacer un análisis de todos estos logros, no como logros de los componentes individualmente, sino dentro del cuadro que cada uno de estos es un insumo al desarrollo de un sistema de educación rural y dentro de esta perspectiva haciendo un balance de lo que hay por hacer para completar ese sistema, proponer las actividades de cada componente, pero ya como parte del equipo.

SECCION IV

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al elaborar este informe que realmente es un análisis crítico de la historia, el manejo y las operaciones del Proyecto, el Equipo de Asistencia Técnica de la Universidad de Nuevo Mexico, deseaba dar un último aporte al PER-I y quizá establecer algunas pautas para la organización y operación de futuros proyectos de esta índole. Se acordó no tratar personalidades en este análisis y más bien el criterio del grupo asesor fue de que cualquiera que hubiera sido el responsable en cualquier posición dentro de la jerarquía del Proyecto, la marcha del mismo hubiera sido más o menos igual, ya que las condiciones organizacionales eran tales que para implementar otro modo de operación se hubiera tenido que hacer un análisis exhaustivo y deshacer normas establecidas para implantar una cultura organizacional diferente.

En la primera sección del informe donde se trata en algún detalle de los documentos de fondo, el Libro Verde, el Libro Plomo, el Convenio y el Contrato (GOB/UNM), se establece cómo fue concebido el proyecto de una manera tal vez muy idealística, haciendo presunciones sin base, dándole tal magnitud que aunque el clima organizacional hubiera sido adecuado, que aunque el apresto para innovaciones hubiera estado allí, y las condiciones socio-políticas hubieran sido amenas, aun contando con todo esto, la proyectada implementación hubiera sido una tarea muy difícil.

El primer desface en la vida del Proyecto fue el hecho de que el intento y espíritu del Proyecto nunca fue comprendido debidamente por los funcionarios del mismo y claro que si este objetivo primario nunca se en-

tendió, cómo se podía establecer una organización adecuada y cómo se podían delinear las funciones del sistema de manera a interrelacionar unas a las otras.

Lo medular del Proyecto fue que por su naturaleza era experimental/formativo requiriendo una estructura de administración descentralizada de modo que se pudiese ejecutar oportunamente todos los cambios indicados por una evaluación formativa que debió ser implementada en forma contínua pero en su lugar se dió una administración centralizada que en verdad negó las posibilidades de éxito al Proyecto.

El delineamiento de funciones se había de haber planificado, enseñando el camino crítico con alternativas para superar contingencias, eventos críticos y como de mayor importancia en el proceso los puntos de convergencia de todas las unidades involucradas en las operaciones y desarrollo del Proyecto. Se hizo un esfuerzo para planificar el desarrollo del Proyecto a tipo PERT, pero fue de tal naturaleza que indicaba los eventos finales que no daba lugar a tomar medidas correctivas en los procesos según las demandas del caso. Otro esfuerzo de cronogramar un plan maestro a tipo Gant se abandonó a corto plazo, debido a que las demoras logísticas hicieron obsoleto el plan, resultando que toda la planificación tuvo que ser elaborada a nivel de componente, sin coordinación los mismos o entre otras instituciones y a veces sin flujo secuencial de actividades de un año al otro.

La falta de un plan maestro agudizó quizá la demora para ejecutar lógicamente los gastos de implementación del Proyecto; como es de notar, más del 60% del presupuesto, no fue comprometido ni desembolsado hasta un año antes de la terminación del Proyecto y sólo tres meses antes de su finalización se comprometieron el 100% de los fondos presupuestados cinco años atrás. Estas

demoras en desembolsos a veces causadas porque las socilitudes no se efectuaban, y otras por falta de cumplimiento de los procedimientos requeridos, dañaron sobremanera el progreso del Proyecto en todas sus áreas. Una consecuencia imprevista de estas demoras fue que a causa de la inflación se pudo conseguir mucho menos por el dinero invertido, que si se hubieran hecho los gastos oportunamente.

Los documentos de base requerían una coordinación interinstitucional con otras instituciones y ministerios, hecho que nunca se cumplió, quizá porque al PER-I nunca se le brindó el poder suficiente como para exigir esta cooperación si no se daba voluntariamente. Se debe reconocer que cooperar con un proyecto fuera del ámbito de la organización impone una carga adicional a la organización y por lo tanto nunca se busca, de manera que en este caso la cooperación planificada y prometida pronto se olvidó.

Tal vez esta falta de coordinación interinstitucional en parte se debió al deterioro, o mejor dicho, a la falta de canales de comunicación entre el PER-I y las otras agencias. Dentro del Proyecto mismo la carencia de información adecuada a los niveles operativos era notorio, ya que la comunicación generalmente venía del máximo poder hacia abajo y nunca de abajo hacia arriba y también por falta de constancia escrita de las informaciones emitidas. En cuanto a comunicaciones con la Universidad de parte del Proyecto a cualquier nivel, seguían el patrón de ocultamiento de lo esencial y sólo se daba lo efímero. Las razones de este hecho, nunca deslumbradas, dan lugar a mucha susceptibilidad abordando en que se trataba de trabajar con agendas ocultas. Por esta falta de comunicación sincera y franca la Universidad nunca pudo prestar el mejor asesoramiento que podía rendir.

Dadas las condiciones geográficas de Bolivia, parece que la extensión geográfica del Proyecto fue excesivamente grande para un Proyecto de esta índole, ya que requería la interacción cotidiana entre los técnicos del Proyecto y los profesores en el campo para poder experimentar y adecuar los trabajos de laboratorio a las realidades de la situación. Sería falta de conocimiento del objetivo del Proyecto en que se seleccionaron núcleos enormemente distanciados de la sede de operaciones del Proyecto con el criterio de que "se había de escoger los núcleos más alejados porque estos nunca se habían beneficiado de otros Proyectos". No hubo, de acuerdo a nuestros conocimientos, criterios objetivos para seleccionar los Núcleos que habían de participar en el Proyecto. Este hecho, dada la falta de recursos de parte del Gobierno de Bolivia, para obtener carburantes causó gran deterioro en el trabajo de campo, requisito primordial en un proyecto como éste.

El marco lógico establecido en el Libro Verde y secuencia cronológica nunca se siguió y como la planificación de implementación después de la iniciación del Proyecto se hizo en línea recta sin preveer alternativas, cualquier demora tenía su impacto acumulativo en el impedimento de la marcha del Proyecto y pronto se halló éste en un empantanamiento de demoras las cuales tuvieron un efecto deteriorante en el trabajo de todos los componentes, porque los planes de estos requerían la infraestructura para llegar a un fin exitoso.

A medida que aumentaban las demoras, los Componentes alcanzaron a conocer que sus planes basados en objetivos que se sacaron a las actividades enunciadas en el Convenio y con algo de revisión del Libro Plomo, no se podrían ejecutar. De ahí cada componente se lanzó a rehacer sus planes, ya sin contar con la infraestructura y por lo tanto tal vez más alejados del intento

inicial del Proyecto, es decir cada quien hacía algo pero no buscando alcanzar el objetivo primordial del Proyecto. Anteriormente a este deslumbramiento cada componente estaba realizando algo de base teórica a experimentarse cuando la infraestructura lo permitiera. Por ejemplo, el seminario realizado en Caracollo, con el fin de replantear el currículum de Normales Rurales y con la finalidad de experimentarlo en orgánica de dotación tanto de personal y construcciones y suministros en Vacas cuando la infra-estructura lo permitiese, pero básicamente todo esto se abandonó.

Un factor deteriorante que no se trató en el texto del Informe, es la mentalidad que se produjo, alentada por CONDER y USAID, de que había probabilidades que el Proyecto se extendiera hasta fin del año 1981 y existían posibilidades de extensión hasta el 1982, factor que causó un relajamiento de esfuerzo ya que al parecer, había suficiente tiempo para cumplir con todos los requisitos del Convenio. Repentinamente se produjo el cambio de gobierno y enfriamiento de relaciones de parte de los Estados Unidos y la decisión de USAID de clausurar el Proyecto según los términos del Convenio. Este relajamiento causó demoras e hizo que se perdiera tiempo irrecuperable, de allí los desembolsos precipitados, volcando fondos inicialmente destinados para procesos de experimentación a construcciones y suministros.

En conclusión se debe reconocer que el objetivo principal del Proyecto de crear un prototipo de sistema educacional rural, no se cumplió. No obstante se debe decir en alta voz que a nivel de operaciones, a nivel de componentes, cada uno de los cuales tuvo sus problemas y sufrió factores restrictivos, se logró bastante como ya se ha indicado en la Sección III.

Sin embargo, se debe recalcar que este rendimiento a nivel operacional estaba compuesto de logros aislados de cada componente en sí y no como par-

te de un equipo, tratando de llegar a una meta. Los componentes no trabajaron en colaboración y coordinación entre sí, hecho imprescindible para el alcance del objetivo central del Proyecto que fue crear un prototipo de sistema escolar rural. Se debe enfatizar que un sistema escolar es un sistema en todo el sentido de la palabra y no actos aislados que tal vez al azar vayan encaminados hacia el mismo rumbo.

Sólo se hace una recomendación general para futuros proyectos y es que la planificación, implementación y evaluación de un futuro proyecto se realice dentro el marco de teoría de sistemas. Si se usa este marco realísticamente, todos los aspectos de un proyecto sean operacionales o administrativos se pueden tratar dentro de sus propios parámetros así como también dentro de los parámetros del Proyecto en general.

APENDICE A

De acuerdo al contrato, CONDER y USAID recibieron un borrador del informe final para su consideración. En este anexo nos referiremos a las siguientes consideraciones emitidas por CONDER:

"... La Consultora, en vez de tratar de ayudar a establecer una administración adecuada del proyecto, o de tratar de mejorar la actual administración, se acomodó más bien al ritmo ya establecido, tanto al nivel administrativo como al nivel operativo."

"... La Consultora nunca llegó a comprender, salvo raras excepciones la problemática de la Educación Rural Boliviana..."

PARTICIPACION DE LA CONSULTORA EN LA ADMINISTRACION DEL PROYECTO

Parte de la respuesta a esta crítica ya ha sido formulada en el texto del informe, si bien cuando se escribió el informe no se consideró esta crítica específicamente.

En el historial del informe se ha indicado que la Universidad se integró al Proyecto como Consultora catorce meses después de la iniciación del mismo, catorce meses claves para proponer y establecer los patrones de administración que regirían durante la vida del Proyecto. También se debe señalar que la estructura y flujo de funciones en la administración del Proyecto se estableció dentro de la organización del Ministerio de Educación y Cultura, factor que predeterminó en gran parte la organización del Proyecto y su administración.

De ahí se puede ver que hubiera sido casi imposible para la Consultora establecer una administración diferente a la que se estableció, aún cuando hubiera emprendido su tarea al comienzo del Proyecto. Sería absurdo esperar eso de la Consultora en un proyecto de esta índole, cuya finalidad principal era el desarrollo de un prototipo de un sistema de educa-

ción rural, no la reorganización de un Ministerio del gobierno de un país extranjero. Es por eso que la Universidad, habiendo iniciado sus tareas ya tarde en relación con el resto del Proyecto, no vio factible reorganizar la administración del Proyecto; el establecimiento de CONDER como entidad de coordinación y manejo de los proyectos con fondos extranjeros dentro del Ministerio de Educación y Cultura era ya un hecho consumado, realizado indudablemente con mucha deliberación y cautela con las recomendaciones de USAID.

Lo que sí trató de hacer la Consultora fue delinear procesos que agilizaran y coordinaran las funciones del Proyecto. Conste que:

- El señor José Gandert, Jefe de Grupo, recomendó continuamente en sus informes que se atendieran ciertos problemas, con el fin de agilizar funciones y evitar el estancamiento del progreso del Proyecto. Lamentablemente, la mayor parte de estas recomendaciones no fueron escuchadas, lo cual resultó en parte en estancamiento y desorganización del Proyecto en los años que siguieron al retiro del Sr. Gandert.
- En el informe trimestral de diciembre de 1978, el señor Jesús Martínez, Jefe Interino de Grupo, hizo veintiún recomendaciones para el mejoramiento de la administración del Proyecto, las cuales fueron totalmente ignoradas.
- El señor Elías Bernal, Jefe de Grupo desde marzo de 1979 hasta julio de 1980, intentó establecer un sistema de coordinación entre los componentes; la respuesta a esta sugerencia fue que el deber de coordinación caía totalmente bajo la responsabilidad de los componentes, y no estraba en el cuadro de manejo con prioridad alguna.
- El último Jefe de Grupo, Horacio Ulibarrí, trató de mejorar las comuni-

caciones dentro del Proyecto, pero nunca lo logró. A través de los informes trimestrales y anuales, los diferentes asesores de la Universidad siempre presentaron los problemas enfrentados en el desarrollo del Proyecto, sugiriendo posibles maneras de superarlos; estas sugerencias nunca fueron acatadas, lo que despertó la sospecha de que los informes de la Universidad nunca fueron leídos.

Los sentimientos experimentados por la Consultora durante el PER-I fueron de rechazo; por diversas razones, las cuales en gran parte han sido tratadas en el texto del informe, al equipo consultor nunca se le otrogó el estatus de experto, ni se le dió la categoría debida. Más bien, a los diferentes equipos se los trató como elementos que debían ser tolerados; por lo tanto, mucho de lo que la Consultora pudo haber logrado, tanto a nivel administrativo como operativo, nunca se hizo realidad.

CONOCIMIENTO DE LA PROBLEMATICA DE LA EDUCACION RURAL BOLIVIANA

La Consultora nunca tomó esta crítica muy en serio, tratándola más bien como una excusa de parte de los técnicos bolivianos para rechazar sugerencias provenientes de los asesores de la Universidad. Las críticas más comunes que los asesores recibieron fueron:

-No conocen la realidad boliviana

-La sugerencia es muy teórica

-La sugerencia es buena pero viene tarde

La imagen que el grupo asesor tenía de sí mismo era que, a nivel cognoscitivo, ellos probablemente conocían la realidad boliviana y la problemática de la educación rural mejor aún que los propios bolivianos, por razones de su formación, sus experiencias previas y el hecho de haber viajado más por el país

que la mayor parte de los técnicos bolivianos, todo lo cual les daba quizás perspectivas más amplias de las que gozaban la mayor parte de los bolivia - nos en el Proyecto.

Todos los asesores, con una o dos excepciones, habían trabajado en proyectos de este tipo en países latinoamericanos, y aunque los detalles sean diferentes entre un país y otro, la índole de la problemática es la misma y las soluciones tienden a ser de la misma naturaleza, una vez hechas las modificaciones necesarias para el caso. Los asesores tuvieron cuidado de no imponer sus ideas, presentando diversas alternativas para la consideración de los técnicos bolivianos, y también para su adpatación a las condiciones locales. Es verdad que muchas de estas sugerencias eran más factibles y aplicables que otras; tal vez el hecho de no tratar que decirles directamente qué es lo que se debía hacer, creó este estereotipo de que la Consultora no conocía la realidad boliviana.

Empero, debemos reconocer que sería presuntuoso de parte de la Consultora creer que conocía la realidad boliviana a todos los niveles mejor que los bolivianos mismos. El oriundo de una sociocultura goza de toda una vida de conocimiento de su cultura y su sociedad; además, y más importante aún, ha desarrollado y mantiene una afectividad para con su sociocultura que un extranjero jamás podrá sentir.

Aquí es tal vez donde la virtud del trabajo en equipo entre el técnico y el asesor adquiere una dimensión relevante. El asesor presenta conoci - mientos, teorías y estrategias para el desarrollo del proyecto y resolución de problemas, y el técnico las adapta a la realidad de la situación. Para

esto el asesor técnico tiene que tener suficiente conocimiento a nivel cognoscitivo para prestar un asesoramiento adecuado, oportuno y factible; el técnico, con su conocimiento más global y afectivo, debe escoger la sugerencia más aplicable a la situación, teniendo en cuenta todas las variables del caso.

En respuesta a esta crítica, la Consultora cree que contó con suficiente conocimiento de la realidad boliviana y de la problemática de la educación rural como para prestar asesoramiento adecuado y oportuno, factible de ser adaptado en todos los casos al ambiente de la educación rural boliviana.